

# –JEUNES ET ENTREPRISES : VRAIES ATTENTES ET/OU FAUX DÉBATS ?–

LES ÉTUDES DE L'EMPLOI CADRE

N°2014-01

JANVIER 2014

Actes de la journée d'études  
du 19 décembre 2012 organisée  
dans le cadre  
des partenariats de recherche  
de l'Apec.



## – LES ÉTUDES DE L'EMPLOI CADRE DE L'APEC–

Observatoire du marché de l'emploi cadre, l'Apec analyse et anticipe les évolutions dans un programme annuel d'études et de veille : grandes enquêtes annuelles (recrutements, salaires, métiers et mobilité professionnelle des cadres, insertion professionnelle des jeunes diplômés...) et études spécifiques sur des thématiques clés auprès des jeunes de l'enseignement supérieur, des cadres et des entreprises. Le département études et recherche de l'Apec et sa quarantaine de collaborateurs animent cet observatoire.

Toutes les études de l'Apec sont disponibles gratuitement sur le site [www.cadres.apec.fr](http://www.cadres.apec.fr)

© Apec, 2014

Cet ouvrage a été créé à l'initiative de l'Apec, Association pour l'emploi des cadres, régie par la loi du 1<sup>er</sup> juillet 1901 et publié sous sa direction et en son nom. Il s'agit d'une œuvre collective, l'Apec en a la qualité d'auteur.

L'Apec a été créée en 1966 et est administrée par les partenaires sociaux (MEDEF, CGPME, UPA, CFDT Cadres, CFE-CGC, FO-Cadres, UGICA-CFTC, UGICT-CGT).

*Toute reproduction totale ou partielle par quelque procédé que ce soit, sans l'autorisation expresse et conjointe de l'Apec, est strictement interdite et constituerait une contrefaçon (article L122-4 et L335-2 du code de la Propriété intellectuelle).*

# SOMMAIRE

03	Introduction générale	
1	– LES ÉTUDES DE L'APEC SUR LES JEUNES DIPLÔMÉS	P. 5
2	– LES CADRES ISSUS DE L'ALTERNANCE	P. 13
3	– LES CADRES ET LE TUTORAT DES STAGIAIRES EN ENTREPRISE	P. 23
4	– LES DOCTEURS ET L'EXPATRIATION	P. 31
5	– LA FABRIQUE DES CADRES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR	P. 41
6	– ANNEXE	P. 58
58	– Les recherches en partenariat	



## – INTRODUCTION GÉNÉRALE –

Le thème choisi pour la journée d'études Apec de 2012 abordait un vaste sujet, celui des relations entre les jeunes et les entreprises. Ce thème répond aux missions de l'Apec telles qu'elles sont décrites dans l'Accord National Interprofessionnel (ANI) de juillet 2011, signé par les partenaires sociaux dans l'extension d'août 2012 et le mandat de service public de l'Apec. Pour mémoire, ces quatre missions sont :

- sécuriser les parcours des professionnels des cadres et des jeunes de l'enseignement supérieur ;
- sécuriser les recrutements de cadres par les entreprises ;
- collecter et diffuser les offres d'emploi des entreprises ;
- produire un programme annuel d'études et de veille au sein du Département Études et Recherche.

Dès les premiers statuts de 1966, il était prévu que l'Apec développe une mission d'observatoire de l'emploi cadre. Ces statuts précisait que cette activité d'observatoire se développerait en lien avec le monde de la recherche publique et universitaire. Ce lien a toujours existé, mais il a été formalisé récemment. C'est en 2007 que le premier appel à recherches en partenariat a été diffusé. Depuis, il l'est tous les ans et en retour une trentaine de propositions sont examinées pour une sélection (voir la liste des partenariats réalisés ou en cours en Annexe, pages 59 et 60). En 2011, le département études et recherche de l'Apec avait organisé une journée d'études autour de la thématique de la « Relation cadres/entreprises ». Ce sont essentiellement des travaux finalisés qui avaient été présentés par des chercheurs en sciences de gestion, en psychologie du travail et en droit social<sup>1</sup>.

En 2012, il a été décidé de présenter des recherches en cours. Exposer ce qui a été trouvé, mais aussi ce qui pose problème, rendre compte des découvertes - certains chercheurs parleront d'étonnements ou de difficultés -, présenter l'avancement de travaux de recherche sont en effet trop fréquemment éludés, voire évités, dans la plupart des débats publics. Outre les sujets en eux-mêmes, il a semblé également que la question des méthodologies utilisées constituait un débat. Non pas qu'il y aurait une bonne et une mauvaise méthodologie *a priori*, mais il est né-

cessaire d'être toujours vigilant sur les apports et les limites de chacune d'entre elles. Ainsi, le recours aux enquêtes en ligne sur Internet est toujours très discuté, or, une partie des partenariats avec l'Apec s'appuie sur cette technique. C'est pourquoi il faut être attentif aux contraintes et aux difficultés qu'elle présente.

Enfin, il est important de souligner que les chercheurs qui interviennent ne sont pas que des chercheurs, ce sont aussi des enseignants. Le thème même de la journée, les jeunes, ou du moins une partie des jeunes d'aujourd'hui, ne sont pas que des « objets » de recherche pour ces équipes. La rencontre et les relations avec ces jeunes font partie de leur quotidien : c'est une dimension essentielle à prendre en compte.

Il faut aussi souligner que les conditions concrètes de réalisation de ces recherches ne sont pas un point anecdotique. Cette journée a eu pour objectif revendiqué de présenter la recherche « en train de se faire », et il ne faut pas négliger un aspect complémentaire, celui de la recherche « telle qu'elle se fait », et la façon dont les chercheurs effectuent la recherche fait aussi partie des informations à savoir.

Les recherches présentées ne portaient pas sur tous les jeunes : en effet, il est impossible de parler de la jeunesse comme d'un groupe homogène.

Ceux, dont l'Apec s'occupe et se préoccupe, et qui font l'objet des recherches en cours, soit sont dans l'enseignement supérieur, soit en sont issus, la plupart étant diplômés. C'est donc une catégorie relativement minoritaire de la jeunesse contemporaine. On sait aussi que tous ces jeunes ne sont pas identiques, ils sont bien sûr différents entre eux, mais ces différences peuvent constituer des inégalités, liées à des facteurs connus : principalement les origines sociales, le lieu de naissance, le genre, les parcours de formation, les conditions d'insertion dans l'emploi. On sait aussi qu'il y a des spécificités qui sont liées à l'histoire du système de formation en France et à l'évolution de ses liens avec le monde du travail, et qu'un même diplômé peut rencontrer des situations totalement différentes s'il part travailler à l'étranger.

<sup>1</sup>. *Journée d'études Relations Cadres-Entreprises*. Apec, coll. Les études de l'emploi cadre, septembre 2012

On sait donc beaucoup de choses sur eux. Pour autant, leurs conditions d'insertion dans l'emploi font toujours débat et la recherche de solutions est une politique permanente, les problèmes et les solutions suscitant eux aussi de nombreux débats.

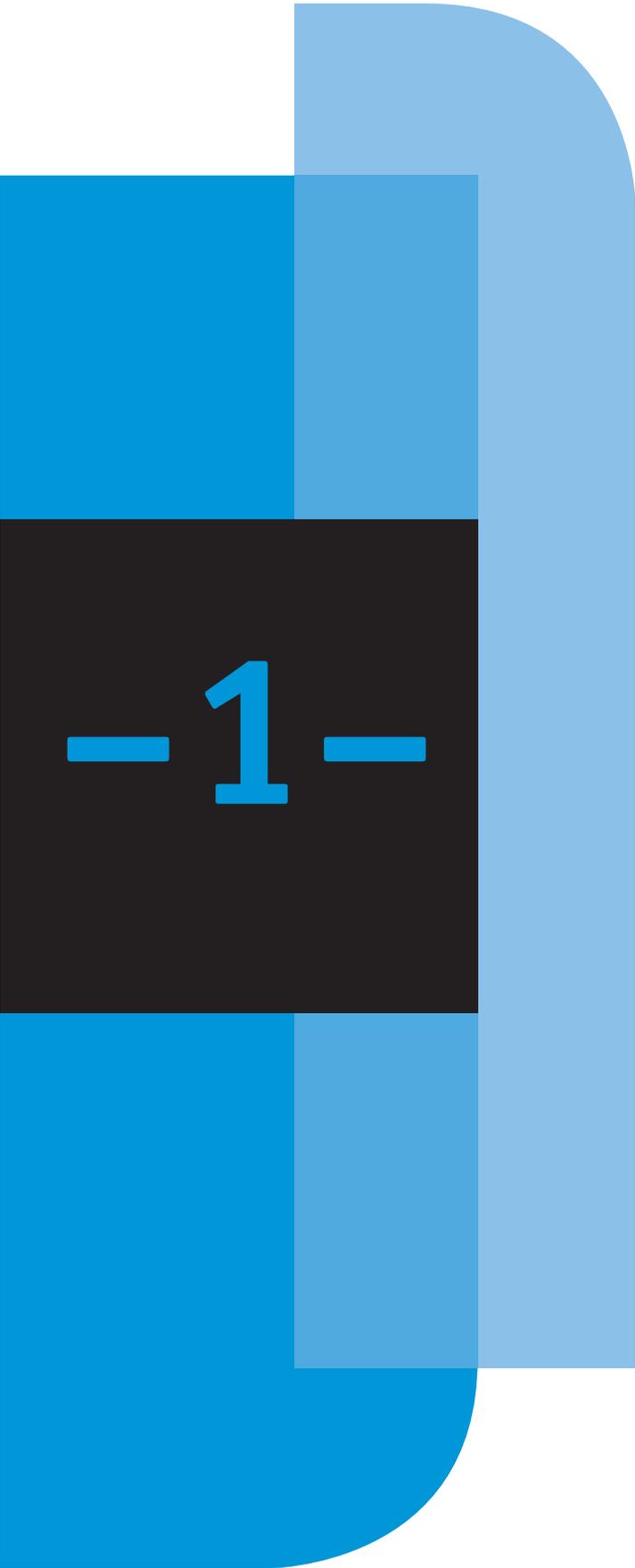
Au regard de ces divers constats, le titre choisi pour cette journée n'est pas une simple accroche. À travers tous les sujets abordés, il y a de vrais enjeux, mais aussi, de manière plus ou moins explicite, une interrogation sur les vrais et les faux débats, sur leurs axes et leurs terrains, et aussi sur des débats absents et qui devraient être menés.

La première intervention a inscrit cette journée dans le cadre institutionnel de l'Apec, avec la présentation de la politique des études consacrées aux jeunes à l'Apec : son évolution, ses méthodes et certains des résultats obtenus. Ensuite, la question des formations en alternance dans l'enseignement supérieur est abordée à travers la présentation des premiers résul-

tats de l'enquête pilotée par le CEE (Centre d'études sur l'emploi) dans un IAE de la région parisienne proposant des Masters 2 en alternance. La troisième recherche vient compléter dans une certaine mesure la précédente, puisqu'il s'agit d'une enquête sur les cadres tuteurs de stagiaires dans les entreprises, enquête conduite par des chercheurs de l'Université de Créteil.

Dans la deuxième partie, deux recherches radicalement différentes sont présentées. Les premiers résultats d'une investigation expérimentale de l'IrédU-Université de Dijon auprès des diplômés d'un doctorat expatriés sont tout d'abord présentés.

Enfin, la dernière recherche est menée par une équipe de trois chercheurs de Rouen. Chacun leur tour, ils présentent les premiers résultats de leurs investigations sur les conditions de la « fabrique des cadres », où sont ciblées les trois structures principales de l'enseignement supérieur français : école d'ingénieurs, université et école supérieure de gestion. ●



# – LES ÉTUDES DE L’APEC SUR LES JEUNES DIPLÔMÉS –

– 1 –

**Intervenant :****Christophe THILL, Responsable d'étude - Pôle insertion, parcours, métiers (Apec – Département études et recherche)**

Mon intervention a pour objectif de présenter un panorama des études de l'Apec sur les jeunes diplômés et le contexte dans lequel elles sont réalisées. Au sein du département Études et Recherche de l'Apec, je suis responsable des études sur les jeunes diplômés. Je suis statisticien de formation, le département Études et Recherche de l'Apec étant composé de profils et de compétences variés (économie, sociologie, psychologie du travail, démographie, anthropologie, histoire, statistique...).

Je vais d'abord vous présenter brièvement les missions de l'Apec auprès des jeunes diplômés. En effet, il est important d'avoir à l'esprit que les études de l'Apec sont réalisées dans un cadre conventionnel précis. Ensuite, je ferai une présentation rapide de différents résultats d'études qui sont en rapport avec le thème de la journée d'aujourd'hui.

—

### L'APEC ET SES MISSIONS AUPRÈS DES JEUNES DIPLÔMÉS

—

L'Apec a été fondée en 1966, la structure est aujourd'hui co-administrée par les cinq principaux syndicats de cadres et trois organisations patronales (le MEDEF, la CGPME et l'UPA)<sup>2</sup>. Elle est financée par des cotisations payées par les entreprises et les cadres.

Logiquement, les jeunes diplômés, qui recherchent leur premier emploi ou sont encore étudiants, ne cotisent pas, mais, au nom du principe de solidarité, il est considéré qu'il s'agit de futurs cadres et qu'à ce titre, ils ont droit aux services pour lesquels ils cotiseront ultérieurement.

Les « jeunes diplômés » dont il est question à l'Apec sont issus de l'enseignement supérieur. Ce public est désigné par le sigle « JD », ce qui impose quelques précisions, d'autant que ses contours ont changé. La formulation d'origine était « les jeunes titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur de niveau Bac +4 ou plus », soit de la maîtrise au doctorat et

au-delà. Les contours ont évolué récemment, avec d'abord la nécessité de prendre en compte la nouvelle structuration liée à la réforme LMD. Plus récemment encore, différents textes (l'Accord National Interprofessionnel et le mandat de service public évoqués en ouverture) ont encore élargi le périmètre de définition.

Les services de l'Apec s'adressent désormais « aux jeunes diplômés de l'enseignement supérieur », « aux jeunes ayant suivi un premier cycle de l'enseignement supérieur et en cours de cursus », « aux jeunes sortant de l'enseignement à l'issue d'un premier cycle et au-delà, diplômés ou non dans les deux ans de leur sortie de cursus » : autant de formulations qui utilisent comme référence la notion de sortie du premier cycle, avec ou sans diplôme.

Cette nouvelle formulation a pour effet d'élargir *de facto* les missions de l'Apec à des sortants du premier cycle, ce qui n'était pas le cas auparavant. En 2012, une étude a donc été réalisée sur les attentes de ce nouveau public. Son objectif était d'identifier ce que ces jeunes attendent actuellement des services d'information et de conseil, de l'Apec et des structures d'information en général<sup>3</sup>.

Les services de l'Apec en direction des jeunes s'appuient sur une articulation étroite entre services à distance et services de proximité, à l'instar de ce qui se fait pour les cadres. Concrètement, l'activité des conseillers de l'Apec, intitulés consultants, vis-à-vis de cette population vont du contact téléphonique, au cours duquel un conseiller de l'Apec va éventuellement répondre immédiatement à la question qui lui est posée, mais plus souvent aider à sa reformulation, à un suivi plus approfondi et prolongé avec des rendez-vous successifs.

Mais le service de l'Apec le plus connu est celui des offres d'emploi, accessibles sur le site Internet Apec.fr. Apec.fr est de fait le « point d'entrée » le plus fréquent pour découvrir tous les services et y accéder. Ainsi, les jeunes y trouvent de nombreuses informations qui leur sont spécifiquement destinées, par exemple les fiches « Quels jobs avec mon diplôme ? ». Ces informations sont actualisées régulièrement : ce

2. Le 29 octobre 2013, le Conseil d'Administration de l'Apec s'est élargi à la CGPME et l'UPA, suite à l'adoption de nouveaux statuts, le 10 juillet 2013.

3. *Les attentes des étudiants de premier cycle en matière d'aide à l'insertion professionnelle*. Apec, coll. Les études de l'emploi cadre, novembre 2012.

sont les résultats des enquêtes auprès des jeunes diplômés qui permettent de connaître les débouchés réels des jeunes interrogés. On peut citer un autre exemple avec le « Wiki métiers ». Ce dispositif s'appuie sur une démarche collaborative, la description des métiers étant faite par les internautes eux-mêmes. Ce sont aussi des vidéos où les personnes racontent leur métier et leur pratique professionnelle. Toutes ces informations et la manière dont elles sont recueillies visent à donner aux jeunes diplômés une vision concrète des débouchés qui leur sont ouverts. Enfin, l'ensemble des études réalisées ou pilotées par le département Études et Recherche sont toutes accessibles gratuitement sur le site : les jeunes retrouvent les enquêtes qui ont servi à alimenter les informations et peuvent aussi découvrir les autres études qui vont leur donner un aperçu du monde des cadres d'entreprise.

L'Apec a également mis en place depuis longtemps une stratégie de partenariat et de « prise de relais ». Par exemple, certains de ses services ne visent pas les jeunes directement, mais leurs universités ou leurs écoles. Ainsi, les API (Application Programming Interface) sont des modules d'appec.fr qui peuvent être intégrés au site Web d'une université ou d'une école, via une simple procédure informatique.

Par ailleurs, à la demande d'un établissement d'enseignement supérieur, l'Apec peut intervenir lors d'un forum, ou d'une journée spéciale, pour présenter les résultats de ses enquêtes sur l'insertion, et donner des informations et des conseils sur les démarches de recherche d'emploi.

Récemment, l'Apec a publié un guide sur la construction de fiches de compétences (au sens du RNCP) décrivant les compétences acquises à la suite d'un diplôme<sup>4</sup>. *Traduction du diplôme en compétences* est disponible pour tous les établissements d'enseignement supérieur (écoles, universités).

## LES ÉTUDES SUR LES JEUNES DIPLÔMÉS

La réalisation d'études relatives aux jeunes diplômés est une activité très ancienne à l'Apec, les premières études remontant à 1975. Au début, il s'agissait d'études centrées sur les jeunes qui devaient être inscrits à l'Apec pour pouvoir bénéficier de ses services. Ensuite, le champ a été élargi à l'ensemble des sortants de l'enseignement supérieur, avec des enquêtes annuelles et des études *ad hoc* complémentaires.

- 1975 : premières études auprès des jeunes diplômés,
- 1982 : premières études sur l'insertion professionnelle,
- 1996 : lancement de l'étude « JD Insertion » (2 ans après le diplôme, auprès des inscrits Apec de niveau Bac +4 et plus),
- 2004 : lancement de l'étude « JD Sortants » (1 an après le diplôme, représentativité sortants Bac +4 et plus).

Ces études sont de nature qualitative, quantitative, ou « quanti/quali ». Les enquêtes qualitatives s'appuient sur des entretiens individuels ou entretiens de groupe, selon le sujet. Les terrains des études quantitatives sont réalisés de plusieurs manières, par téléphone ou *on line*, le questionnaire « papier » ayant été abandonné depuis longtemps.

Certaines analyses s'appuient également sur l'exploitation des bases de données de gestion internes, issues de l'activité même de l'Apec. Ainsi, les données issues des offres d'emploi permettent d'analyser les salaires proposés dans les offres destinées aux débutants, ou d'étudier les contenus de poste de ces offres.

Deux enquêtes annuelles de type quantitatif portent sur la mesure de l'insertion des jeunes diplômés selon deux temporalités différentes :

- L'enquête auprès des jeunes diplômés dite « Sortants »<sup>5</sup>. Elle est réalisée par téléphone, dans l'année suivant l'obtention du diplôme.
- L'enquête auprès des jeunes diplômés dite « Insertion »<sup>6</sup>. Elle est réalisée en ligne deux ans après l'obtention du diplôme.

Le temps écoulé depuis la date d'obtention du diplôme n'étant pas le même, le focus est mis sur des sujets et des aspects différents. L'enquête Insertion (deux ans après l'obtention du diplôme) permet de s'intéresser au déroulement de ce qui s'est passé pendant les deux années, alors que celle réalisée dans l'année suivant le diplôme met davantage l'accent sur la situation au moment de l'enquête.

Les questions mobiles changent chaque année et sont réalisées en convergence avec des terrains qualitatifs. Dans les études récentes, le cœur du travail était qualitatif, complété de résultats quantitatifs issus du questionnaire de l'Enquête « Sortants » de l'année.

4. *Traduction du diplôme en compétences*. Apec, septembre 2012.

5. *Les jeunes diplômés de 2011, situation professionnelle en 2012*. Apec, coll. Les études de l'emploi cadre, septembre 2012.

6. *L'insertion professionnelle des jeunes diplômés, promotion 2010*. Apec, coll. Les études de l'emploi cadre décembre 2012.

Pour ces enquêtes, les échantillons sont composés principalement de personnes qui sont entrées en relation avec l'Apec. Cette population est relativement spécifique par rapport au profil dominant des sortants de l'enseignement supérieur. En effet, il s'agit principalement de jeunes ayant une formation qui les destine à des postes du secteur privé ou qui souhaitent s'orienter vers ce secteur. En conséquence, des catégories, très nombreuses *a priori*, sont peu présentes, en particulier les jeunes s'orientant vers des carrières médicales et ceux qui envisagent l'enseignement. Pour corriger ce biais, quelques établissements de l'enseignement supérieur fournissent à l'Apec et à son département études et recherche leurs fichiers de sortants de manière à pouvoir les intégrer dans les échantillons interrogés. En contrepartie, les résultats concernant leurs anciens étudiants leur sont fournis.

La méthode des « regards croisés », ou « étude miroir », est fréquemment utilisée. Elle repose sur l'interrogation sur le même thème de deux cibles, par exemple les jeunes diplômés d'un côté et les recruteurs en entreprise de l'autre, quand le sujet porte sur le recrutement des débutants. Ainsi, dans l'étude sur les usages que les jeunes diplômés font des réseaux sociaux, des entretiens approfondis auprès de jeunes diplômés et d'étudiants ont été réalisés pour mieux connaître leurs pratiques des réseaux sociaux sur Internet, en particulier professionnels. Parallèlement des entretiens ont été menés auprès d'un échantillon limité de professionnels, des recruteurs en entreprise et de cabinets de recrutement pour mieux connaître la place de ces dispositifs dans leurs pratiques<sup>7</sup>.

À côté de ces études dont la cible est uniquement les jeunes, récemment diplômés ou encore étudiants, le département études et recherche de l'Apec réalise d'autres études dans lesquelles les jeunes diplômés sont identifiés, non pas de manière centrale, mais à côté des cadres en poste ou demandeurs d'emploi, ou d'autres salariés non cadres.

Par exemple, dans l'enquête annuelle de l'Apec auprès de 11 000 établissements, dite « Panel »<sup>8</sup>, les entreprises sont interrogées sur leurs volumes de recrutements sur des postes cadres de l'année écoulée et sur leurs intentions de l'année suivante. Les recrutements de cadres sont spécifiés selon les profils : jeunes diplômés (« débutants »), jeunes cadres et cadres (ou actifs) expérimentés et, par ailleurs, les personnes promues en interne sur des postes cadres. De même, dans les enquêtes « De l'offre au recrute-

ment »<sup>9</sup> qui étudient le destin d'une offre d'emploi diffusée sur le site Apec.fr, sont interrogées les entreprises pour savoir si le recrutement a été réellement effectué, dans quelles conditions, etc. Des questions sont posées sur le profil de la personne finalement recrutée, dont éventuellement un jeune diplômé. Dans le « Baromètre trimestriel de recrutement cadre »<sup>10</sup>, il est également question des jeunes diplômés puisqu'à nouveau, sont interrogées les entreprises sur leurs intentions et sur les profils qu'elles recherchent.

Enfin, parmi les études *ad hoc* (non récurrentes), certaines portent spécifiquement sur les jeunes diplômés comme celles mentionnées précédemment, et d'autres étudient les jeunes diplômés en tant que groupe spécifique aux côtés des autres.

En conclusion, le groupe des jeunes diplômés, au sens des débutants, est présent dans de très nombreuses études du département études et recherche de l'Apec.

## PRÉSENTATION DE CERTAINS RÉSULTATS D'ÉTUDES

Voici quelques résultats d'études qui ont été sélectionnés parmi une production abondante.

L'étude de l'Apec portant sur les attentes des étudiants de premier cycle en matière d'aide à l'insertion professionnelle a montré que ce public est peu suivi par ces organismes, et se sent lui-même peu concerné, voire « hors cible ». *A priori*, ces jeunes se consacrent à leurs études et ne se préoccupent pas encore de leur insertion professionnelle. Toutefois, ils expriment des attentes assez claires sur le suivi et, en particulier, sur la personnalisation de ce suivi.

Celle sur les études supérieures en alternance a montré que même si ce dispositif se développe de plus en plus dans l'enseignement supérieur, il souffre d'un déficit d'informations, la complexité de sa mise en place n'étant pas encore bien décryptée par les publics qu'il concerne potentiellement. Les entretiens ont fait ressortir que les étudiants concernés considèrent l'alternance comme un investissement lourd, certains d'entre eux parlant de doubles journées : selon certains témoignages recueillis, faire des études en alternance « se mérite », il faut passer sa journée en entreprise et puis le soir réviser ses cours et préparer ses partiels. Au moment où les autres sont en vacances, il faut consacrer tout son temps à sa journée en entreprise. Par contre, c'est un investisse-

7. Attitudes et pratiques des jeunes diplômés concernant l'usage des réseaux sociaux et la recherche d'emploi. Apec, coll. Les études de l'emploi cadre, septembre 2012.

8. Perspectives de l'emploi cadre : tous les recrutements cadres en 2011, les tendances 2012. Apec, coll. Les études de l'emploi cadre, avril 2012.

9. De l'offre au recrutement. Apec, coll. Les études de l'emploi cadre, enquête annuelle.

10. Conjoncture et stratégies professionnelles des cadres. Apec, coll. Les études de l'emploi cadre, enquête semestrielle.

11. L'alternance dans l'enseignement supérieur. Apec, coll. Les études de l'emploi cadre, septembre 2011.

ment rentable en termes d'insertion professionnelle, plus rentable par exemple qu'un stage en entreprise pour ce qui est de la probabilité d'obtenir une proposition d'embauche.

S'agissant des premières recherches d'emploi et du premier emploi occupé, l'étude réalisée en 2012 sur les jeunes diplômés et la rémunération<sup>12</sup> a mis en évidence le rôle de l'origine sociale dans la construction des attentes concernant la rémunération. L'origine sociale se manifeste par les différences d'opinions et de perceptions entre, d'un côté, des jeunes qui ont des idées claires, qui savent où s'adresser, à qui demander, en particulier dans leur entourage proche et, de l'autre côté, d'autres pour lesquels la rémunération qu'ils peuvent demander et la connaissance des niveaux de rémunération pratiqués sont beaucoup plus flous. Ainsi, l'accès à l'information pertinente est central.

Un deuxième résultat est celui de l'évaluation de la qualité des informations. En particulier sur Internet, il est extrêmement facile de trouver des informations, mais la difficulté consiste à en faire le tri. L'étude a permis d'observer que certains critères de choix et de jugement sont surprenants. Par exemple, des doutes ont été exprimés par les jeunes interrogés à propos des fiches salaires réalisées par l'Apec, alors qu'il s'agit de résultats d'enquêtes dont la fiabilité est garantie. À l'opposé, ils déclarent accorder plus de confiance à ce que peut dire un proche. Mais ceci n'est pas spécifique des jeunes : on retrouve ces opinions chez des cadres plus expérimentés.

Se pose aussi la question des informations fournies par les établissements d'enseignement, les écoles en particulier. Les jeunes quittent leur école avec une grande confiance en ce qu'on a pu leur dire. Puis ils réalisent au fur et à mesure de leur première recherche qu'il leur faut remettre en question ce à quoi ils croyaient : par exemple les salaires mirobolants que l'école leur avait garantis correspondent dans la réalité à des postes occupés par des personnes ayant quelques années d'expérience et non par des débutants comme eux.

Enfin, quand on demande à ces jeunes comment ils voient leurs prochaines années, il apparaît globalement qu'ils en ont une vision floue, peu construite et parfois irréaliste. Ont été ainsi identifiés plusieurs profils : ceux qui pensent qu'ils vont progresser automatiquement à l'ancienneté, ceux qui pensent qu'ils vont progresser au fur et à mesure de leur changement de poste et de leur changement d'entreprise,

ceux qui imaginent des carrières toutes tracées, des carrières faramineuses en termes d'évolution salariale, et enfin ceux qui restent très modestes. Dans tous les cas, ces projections sont construites sur des *a priori* et pas forcément à partir de la recherche et de la compilation d'informations fiables.

Une autre étude de l'Apec a été consacrée à la période des premières recherches et des premiers emplois<sup>13</sup>. Que signifie recruter un jeune diplômé débutant de point de vue d'une entreprise, comment cette dernière perçoit-elle les conditions de son intégration et de son engagement ? Cette étude a mis en lumière des malentendus entre les jeunes diplômés candidats et les recruteurs. Ainsi, les jeunes diplômés vivent la situation d'entretien d'embauche comme s'ils étaient face à un jury d'examen et essayent d'appliquer les recettes qu'ils ont pu lire un peu partout, alors que les recruteurs affirment par exemple : « Je ne comprends pas. J'aimerais bien qu'ils manifestent un peu de personnalité. Mais ils ont tous lu les mêmes livres, ils ont tous eu les mêmes conseils. J'ai une troupe de gens un peu gris comme cela et j'aimerais bien voir des aspirations ».

Une autre étude de l'Apec a permis de disséquer le processus d'accession à la vie professionnelle et les changements d'attitudes à chaque étape<sup>14</sup>. On a constaté que certains jeunes font des concessions, voire des sacrifices au fur et à mesure que la recherche d'emploi se prolonge. Ils lâchent d'abord du lest sur les exigences salariales, puis, petit à petit, sur la mobilité géographique, voire sur le contenu du poste. Enfin, si la recherche d'emploi se prolonge encore, ils prennent un poste « faute de mieux ».

Mais, une fois que le débutant est en poste, il se montre très attentif aux promesses qui lui ont été faites. Lorsqu'elles ne sont pas tenues, il y a parfois des remises en question, six mois, un an après la prise de poste, qui peuvent conduire à quitter l'entreprise et chercher un nouvel emploi. Cette fois, la recherche est effectuée dans des conditions beaucoup plus confortables. En effet, il y a moins d'urgences financières et matérielles : c'est dans ce contexte qu'émerge cette attitude qui a été qualifiée par certains de « consumériste » ou de « donnant-donnant ». L'engagement pour les jeunes qui débutent est donc relatif. Ils s'engagent par rapport à une tâche à accomplir, par rapport à une équipe, mais ils ne « vendent pas leur âme » à l'entreprise et sont toujours prêts à remettre en question un lien s'ils pensent avoir donné plus qu'ils ont reçu.

12. Attitudes et pratiques des jeunes diplômés par rapport à la rémunération. Apec, coll. Les études de l'emploi cadre, septembre 2012.

13. Jeunes diplômés et recruteurs en entreprise : regards croisés, dans *Diplômés 2003 et 2004 : situation professionnelle en 2005*. Apec, coll. Les études de l'emploi cadre, septembre 2005.

14. « Comprendre les enjeux de l'intégration et les ressorts de l'engagement », dans *Les jeunes diplômés de 2005, situation professionnelle en 2006*. Apec, coll. Les études de l'emploi cadre, septembre 2006.

L'étude de l'Apec réalisée en 2009<sup>15</sup> sur la « génération Y » a été engagée dans un contexte où le sujet était d'actualité, très « à la mode ». Ces résultats ont contribué à remettre l'idée en question, en contestant son bien-fondé. Celle-ci a mis en évidence que, si la « génération Y » est un concept, c'est davantage un concept marketing que scientifique. Pour la petite histoire, une recherche documentaire récente a permis de retrouver les noms de personnes qui s'étaient érigées en « papes » de cette notion. Elles affirment aujourd'hui en être revenues, certaines déclarant même n'y avoir jamais vraiment cru !

Cette étude a aussi mis en évidence, comme d'autres l'ont également fait, que ce groupe d'âge des « jeunes » n'est pas homogène et, par ailleurs, qu'il n'est pas si différent des autres. Elle montre l'hétérogénéité des pratiques des réseaux sociaux en ligne, confirmée par l'étude sur les cadres et les réseaux sociaux réalisée en 2012 et déjà évoquée, alors que l'étude « Génération Y » date de 2009. Les profils d'attitudes et de pratiques sont bien différenciés, et ces différences relèvent non pas de l'âge mais de l'origine sociale et du type d'études suivies. Autrement dit, des facteurs sociologiques tout à fait classiques finissent toujours par s'imposer.

Pour terminer la présentation des principaux travaux d'études, il est important d'évoquer la synthèse de 15 ans de résultats de l'enquête Insertion à deux ans, réalisée en 2012<sup>16</sup>. Son résultat le plus net est la corrélation manifeste entre l'évolution du taux d'insertion et les variations de la situation économique.

## — DÉBATS —

L'augmentation des effectifs des diplômés du supérieur n'apparaît pas comme un facteur explicatif de l'évolution des conditions d'insertion. Le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur a tendance à progresser un peu chaque année dans la période récente. En proportion, elle est nettement plus faible que dans les années 60, 70 et 80. Les travaux de l'Apec ne prennent pas en compte cette tendance, ils sont centrés sur l'évaluation de la situation des sortants, quel que soit leur nombre.

Néanmoins, le bilan des 15 ans d'enquêtes réalisé en 2012 permet de constater que, sur la durée, le taux d'emploi est globalement sur une pente ascendante, alors que les effectifs progressent. Certes, les situations se sont relativement dégradées au cours des

dernières années écoulées, mais la tendance est là, ce qui permet d'affirmer que l'augmentation du nombre des diplômés du supérieur n'est pas à l'origine de la dégradation relative de leur situation sur le marché de l'emploi.

Dans l'élaboration des protocoles d'enquête, l'Apec tient compte du profil relativement spécifique des jeunes enregistrés dans ses données de gestion par rapport à celui de la population des sortants de l'enseignement supérieur. Les effectifs issus des données de gestion de l'Apec sont très importants, de l'ordre de 80 000 jeunes diplômés par an. Certes, il faut réaliser des sélections (par exemple ne sont interrogées que les personnes domiciliées en France).

Des enquêtes sur les jeunes qui se sont inscrits dans un dispositif de formation en alternance s'intéressent à la question des abandons en cours de formation. Dans l'étude réalisée par l'Apec, ni le sujet des réorientations, ni celui des abandons, ne sont abordés, car l'objectif était de mieux connaître ce qui passe pendant la formation. Les étudiants rencontrés n'ont pas donné l'impression d'être sensibles à ce sujet. Certes, certains ont déclaré qu'étudier en alternance demandait beaucoup de travail, mais personne n'a donné d'exemple d'abandon, personne n'a dit : « Dans toute ma promo, je suis le dernier à avoir survécu ou des choses comme cela ». C'était plutôt : « C'est difficile, mais on s'accroche ». L'alternance dans l'enseignement supérieur donnant de bons résultats en termes d'insertion, accroître la place de ce dispositif paraît tentant. Cette idée se heurte cependant à deux obstacles : d'une part, il s'agit d'un dispositif relativement lourd et complexe, d'autre part, il est très sélectif à l'entrée, les étudiants étant triés sur le volet. L'étendre supposerait des allègements dans l'organisation et/ou dans les critères de sélection, deux conditions qui conduiraient à affaiblir son image auprès des recruteurs.

Les enquêtes sur les pratiques d'information des jeunes montrent de fortes convergences. Plusieurs études, dont une réalisée par l'INJEP<sup>17</sup> (Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire), portent sur ces questions principalement qualitatives et concernent des jeunes de différents territoires et différents âges, entre 15 et 30 ans. On constate beaucoup de convergences, notamment sur les pratiques d'information et leur hétérogénéité, selon les profils et les parcours des jeunes.

15. *La génération Y dans ses relations au travail et à l'entreprise*. Apec, coll. Les études de l'emploi cadre, décembre 2009.

16. *L'insertion des jeunes diplômés : quelles évolutions en 15 ans ?* Apec, coll. Les études de l'emploi cadre, septembre 2012.

17. « *Orientation : les pratiques d'information des jeunes changent la donne* ». Injep, Jeunesses-Etudes et Synthèses n°9.

Le diagnostic du rapport à l'information qu'ont les jeunes est important à prendre en compte. Ils privilégient plutôt les personnes de leur entourage que des sources fiables *a priori*, en particulier des organismes reconnus et leurs sites Internet. D'autres organismes ont fait les mêmes observations sur les relations que peuvent avoir les jeunes avec les professionnels dédiés aux questions d'orientation, et le fait qu'ils privilégient des personnes dites de confiance. Ces constats partagés posent de vraies questions sur les politiques publiques menées en matière d'information et d'orientation et sur le rôle des acteurs.

L'hypothèse est que l'offre d'information étant descendante, les jeunes ne cherchent pas à se l'approprier. Ce n'est pas uniquement un problème lié au tri des informations trouvées sur Internet. C'est surtout comment donner l'envie d'aller sur Internet ou ailleurs pour chercher de l'information et comment lutter contre le fait que les jeunes considèrent ces informations comme trop éloignées d'eux et trop descendantes.

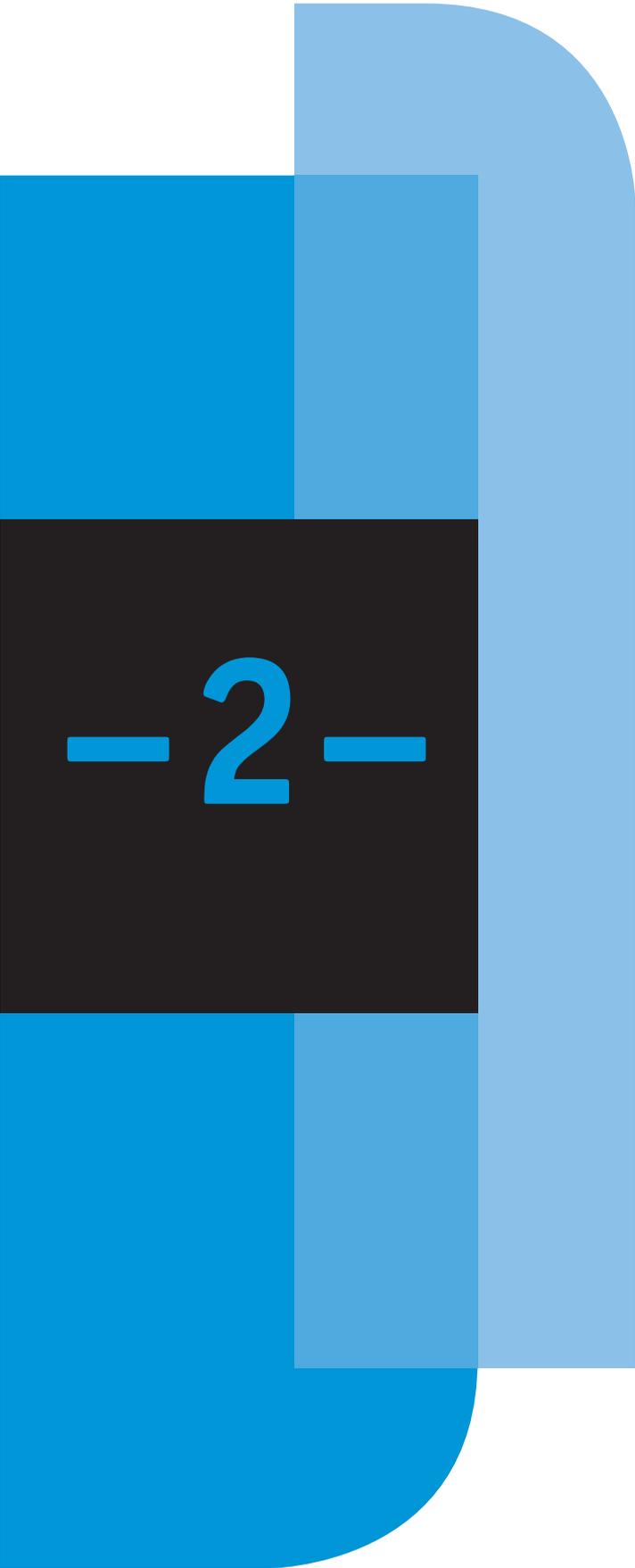
Parmi les services proposés par l'Apec, le Wiki-métiers mis en ligne sur le site [apec.fr](http://apec.fr) constitue une expérience intéressante sur les possibilités et les limites des démarches collaboratives.

Le Wiki-métiers est constitué, à la base, de fiches descriptives de métiers, avec différentes rubriques comme la description des missions, les conditions pour accéder aux postes et les conditions de leur exercice. Et comme tout Wiki, le Wiki-métiers est conçu pour être enrichi par les internautes experts des métiers avec une modération effectuée par l'Apec. Mais, concrètement, on retombe sur la problématique des usages et des apports des réseaux sociaux. De fait, le dispositif n'a pas marché aussi bien qu'espéré. Personne n'est formé à de telles pratiques, qui sont décrites évidentes et faciles ... par leurs concepteurs. À l'heure actuelle, plus de cinq cents métiers cadres sont décrits à partir des Référentiels métiers qui, eux, sont mis à jour régulièrement par le département études et recherche de l'Apec.

La démarche du Wiki-métiers part du poste qui existe au sein de l'entreprise. Ensuite, Internet permet de faire le lien entre deux approches : par exemple, la fiche de description du métier d'acheteur, issue du Wiki-métiers, et la ou les formations qui conduisent au poste d'acheteur. Parallèlement en effet, et immédiatement associées via Internet, les fiches « Quel job avec mon diplôme » s'adressent aux débutants qui, eux, raisonnent généralement à partir du diplôme qu'ils ont ou vont obtenir. Les informations suivent un déroulement qui part d'une formation donnée pour aboutir à ses débouchés. Ces informations sont des résultats issus des Enquêtes Insertion de l'Apec : à partir de la sélection d'un diplôme ou d'une discipline de formation, on obtient les résultats sur les insertions réelles en termes de fonctions, secteurs, niveaux de salaire... L'enquête Insertion fournit également des informations sur les moyens qui ont permis de trouver l'emploi (offres d'emploi, candidatures spontanées,...), sur la durée de recherche, etc. Les déclarations des personnes enquêtées permettent de connaître les intitulés de poste : on retrouve ces résultats dans une rubrique sur les débouchés majoritaires, avec une autre rubrique appelée « Les postes auxquels vous n'avez pas pensé », qui présente les débouchés minoritaires.

Ce schéma d'organisation et de circulation des informations entre elles n'est cependant pas sans limite. Les internautes viennent sur le site [apec.fr](http://apec.fr) parce qu'ils pensent et/ou savent que c'est là qu'ils vont trouver de l'information fiable et pertinente sur le marché. Ces personnes n'ont donc pas *a priori* l'idée d'être contributeurs pour enrichir et compléter les informations que l'Apec met à leur disposition. En clair, ils ne se considèrent pas comme « experts de leur métier » aussi aisément qu'on pouvait l'affirmer et le penser initialement. Aujourd'hui, l'actualisation et l'enrichissement sont effectués par les équipes du département études et recherche de l'Apec. ●





## – LES CADRES ISSUS DE L'ALTERNANCE –

– 2 –

## Intervenants :

**François SARFATI, sociologue, chercheur au Centre d'Études de l'Emploi**  
**Constance PERRIN-JOLY, sociologue, maîtresse de conférences à l'Université Paris 13**  
**(Sorbonne Paris Cité, IRIS, EHESS, CNRS-UMR 8156, INSERM-U997)**

### L'ÉQUIPE

L'équipe qui réalise la recherche est composée de quatre personnes travaillant dans quatre institutions différentes : Stéphanie Mignot-Gérard, sociologue et Maître de conférences en Sciences de Gestion à l'IRG (Institut de Recherche en Gestion, UPEC) ; Constance Perrin-Joly, sociologue à l'Université de Paris 13, Nadège Vezinat, post-doctorante au Centre d'Études de l'Emploi et membre associé du CMH (Centre Maurice Halbwachs- CNRS/EHESS/ENS), et François Sarfati, chercheur au CEE (Centre d'Études de l'Emploi).

Ces quatre chercheurs ont des interrogations personnelles et des thématiques de recherche différentes. C'est au croisement de ces quatre axes qu'est né le questionnement porté par cette enquête. Nadège Vezinat vient de publier un ouvrage sur Les métamorphoses de la Poste et est spécialiste du monde bancaire et de ses mutations. Constance Perrin-Joly travaille sur la question des transmissions entre les générations au travail ainsi que l'accès des femmes à des fonctions de direction. Stéphanie Mignot-Gérard travaille, quant à elle, sur la gouvernance des universités en France et dans le monde. Les interrogations de François Sarfati concernent le marché du travail mais aussi l'université : il a mené différents travaux sur cet univers, notamment sur ce qu'il est convenu d'appeler le « décrochage à l'université »<sup>18</sup>.

### LE PROJET

L'enquête menée dans le cadre du partenariat avec l'Apec s'intéresse à l'alternance dans le supérieur, et plus particulièrement aux formations menant aux métiers de la banque. À ce premier axe, nous avons souhaité associer la question des jeunes issus des quartiers populaires, que la Convention de partenariat désigne comme les jeunes « identifiés de banlieues ». Ce terme est l'expression utilisée dans le langage commun, c'est de là que nous sommes partis et c'est ce que tout notre travail d'enquête dé-

construit. Mais il fallait partir de là parce que cette notion est commune aux étudiants, aux responsables de formation, qui utilisent cette notion pour ces étudiants, aux recruteurs et aux collègues actuels, et futurs, de nos enquêtés.

Plusieurs sujets de recherche sont donc associés :

- La carrière scolaire et les différentes étapes du processus de sélection des étudiants : ces derniers sont en alternance à un niveau M2, ils ont déjà réalisé un cursus qu'il faut connaître. Ce qui s'est passé avant conditionne en effet ce qui se passe aujourd'hui et sans doute leur vision de ce qui se passera demain.
- La professionnalisation des études : que ce soit le processus de Bologne, les dernières réformes en France et notamment la LRU (Loi relative aux libertés et responsabilités des universités, votée en 2007), la nouvelle mission de l'Université est de garantir ou en tout cas de veiller à l'insertion professionnelle des sortants. La mise en place dans toutes les universités d'un Bureau d'aide à l'insertion professionnelle en est l'illustration la plus visible. Enfin, s'est développée ces dernières années une rhétorique abondante sur la question de la professionnalisation des études supérieures.
- Nous nous intéressons aussi à ce qui fait égalité ou inégalité, à ce qui fait segmentation ou discrimination. On travaille à partir des variables classiques du genre, de l'origine sociale et de l'origine ethnique.

Le partenariat avec l'Apec n'est pas seulement un soutien financier. Des échanges ont été instaurés avec l'équipe du département études et recherche de l'Apec en charge des partenariats pendant plusieurs mois pour monter ce projet et arriver à sa version définitive. Les échanges ont en particulier concerné la construction de l'objet, notamment la question des jeunes « identifiés de banlieues », expression qui suggérait la transposition de l'approche selon les catégories ethniques vers celles en termes de classes sociales. L'Apec nous a également orientés au sein d'un réseau d'acteurs, notamment dans le monde de la banque et en particulier auprès de l'Observatoire des métiers de la banque. Ainsi, prendre connaissance de ce qui est fait dans ce secteur sur les questions de diversité nous a permis d'approfondir nos question-

<sup>18</sup> Sarfati F. « Peut-on décrocher de l'université ? Retour sur la construction d'un problème social », *Agora-Débats/Jeunes*, n°63, 2013, pp.7-21.

nements. Dernier apport du partenariat, nous avons trouvé un espace de diffusion : nous avons eu la possibilité de présenter nos travaux à la Commission Études de l'Apec, commission composée de représentants de l'ensemble des partenaires sociaux. Cette intervention nous a permis d'approfondir nos réflexions, d'avoir des retours sur la manière dont on posait nos questions, et sur ce qui intéressait les partenaires sociaux. On a eu l'occasion également de présenter notre recherche à l'AFB (Association Française des Banques), là aussi dans le cadre de discussions organisées par l'Apec. Ainsi, nous avons déjà un retour du terrain et de la pratique par rapport à nos analyses et nous pouvons faire le lien entre, d'une part, la demande sociale et, d'autre part, les réflexions sociologiques.

## LA MÉTHODOLOGIE

Notre enquête auprès d'étudiants en alternance se déroule dans un Institut d'Administration des Entreprises (IAE). Les IAE apparaissent comme des structures hybrides entre école de management et université, les IAE étant implantés dans les universités. Ce sont des départements qui dépendent des universités, mais avec un certain nombre de droits et de prérogatives qui leur sont spécifiques. Notamment, les IAE ont la possibilité de sélectionner les étudiants à l'entrée en L3, puis en M2. Ainsi, les IAE sont portés par un mouvement de mimétisme institutionnel double : ils essayent de reproduire ce qui se passe dans les écoles de management qui leur servent de repère et d'exemple, mais dans un univers dont les bornes sont celles de l'université

Les étudiants enquêtés sont inscrits en :

- Master 2 Gestion de Portefeuille en alternance ;
- Master 2 Gestion de Patrimoine en alternance ;
- Master 2 Ingénierie Financière, parcours classique.

La majorité des étudiants, auprès desquels nous enquêtons, réalisent donc leur cursus en alternance et une minorité en ingénierie financière sans être en alternance. Ils sont tous dans un parcours de formation initiale, aucun d'entre eux n'étant en formation continue.

Concernant la méthodologie, nous avons décidé d'associer plusieurs. En effet, on ressent toujours une certaine insatisfaction avec les enquêtes purement qualitatives. Certes, elles donnent beaucoup de ren-

seignements souvent précis et pertinents sur les comportements, les processus, les déroulements, des façons de percevoir et d'envisager le monde, mais on doute parfois de la représentativité des résultats obtenus. Par ailleurs, lorsqu'il s'agit de convaincre des commanditaires de la pertinence de nos analyses, il n'y a rien de mieux qu'un chiffre tiré d'un travail empirique. Différents matériaux ont donc été mobilisés.

Le premier est issu de l'analyse quantitative des fichiers administratifs des étudiants disponibles à l'université, via le logiciel APOGEE (Application pour l'Organisation et la Gestion des Étudiants et des Enseignements)<sup>19</sup>. Nous nous intéressons à trois promotions d'étudiants. Ce choix nous permet de travailler sur des effectifs relativement conséquents. Par ailleurs, ces trois promotions (2008-2009/2009/2010/2010-2011) sont incluses dans le même projet quadriennal, avec les mêmes diplômes, les mêmes maquettes et les mêmes règles, ce qui donne un univers constant du point de vue de la formation.

Ensuite, nous réalisons une enquête qualitative par entretiens semi-directifs avec des étudiants. Ces entretiens sont l'occasion de retracer d'abord leur parcours scolaire, puis leur parcours personnel et enfin leur trajectoire professionnelle. Dans un deuxième temps, des questions leur sont posées sur leur formation en alternance et enfin sur leur projet professionnel.

Enfin, nous réalisons des entretiens avec des diplômés de la promotion 2009-2010. Ces derniers sont présents sur le marché de l'emploi depuis deux ans. Cela permet de revenir sur leur insertion professionnelle à l'issue du M2.

Nous réalisons des entretiens complémentaires auprès du directeur de l'institut, des responsables de masters, des assistantes.

Une autre partie de l'enquête s'appuie sur l'observation des entretiens de sélection des étudiants, soit plus de trente observations des échanges entre les candidats et le jury (le responsable du master et un responsable d'entreprise). Les entretiens de sélection sont suivis d'un debriefing entre ces deux responsables qui choisissent de retenir la candidature ou de l'évincer : c'est tout ce processus qui a pu faire l'objet de retranscriptions.

Enfin, nous avons eu l'opportunité d'observer un cocktail des anciens issus de ces masters, moment extrêmement éclairant pour observer et écouter les anciens étudiants, les enseignants présents, etc.

<sup>19</sup> APOGEE est un logiciel national élaboré par l'AMUE (Agence de Mutualisation des Universités et des Établissements d'enseignement supérieur). Son objectif principal est d'assurer la gestion du dossier étudiant qui va de l'inscription administrative jusqu'aux notes en passant par les stages et les thèses », d'après <http://wiki.univ-paris5.fr/wiki/APOGEE>.

## LES PREMIERS RÉSULTATS

Fin 2012, notre recherche n'est pas achevée, mais nous avons déjà des résultats significatifs.

Le premier résultat, c'est le rôle de l'origine sociale pour expliquer des projets de carrière distincts. Les fils et filles de catégorie populaire aspirent à une insertion professionnelle durable au sein de l'entreprise dans laquelle ils effectuent leur alternance. Contre toute attente, alors que les diplômés préparés sont professionnalisants et que les étudiants ont déjà une expérience professionnelle valorisée, les plus favorisés socialement sont nombreux à envisager de reporter leur insertion durable sur le marché de l'emploi. Pour les uns, le désir d'une expérience longue à l'étranger se concrétiserait par un VIE (Volontariat international à l'étranger). Pour les autres, on repère la tentation de poursuivre le cursus universitaire en candidatant à un second master 2 finance.

Notre enquête nous a ainsi permis de recueillir de nombreux éléments qui confirment le bilan d'une « inégale jeunesse ». On voit clairement qu'il y a des projets de carrière distincts selon l'origine sociale, et que ces projets sont adossés à la segmentation des métiers bancaires, elle-même très marquée. Dans la spécialité « gestion de patrimoine », on trouve des jeunes plutôt issus de milieux populaires qui vont intégrer les métiers de chargés de « clientèle bonne gamme » (client aisé, mais pas véritablement « fortuné »). Par contre, la petite fraction issue de « l'élite » (des classes sociales plus aisées) envisage de faire de la gestion de patrimoine, mais plutôt au Luxembourg par exemple.

Le deuxième résultat concerne un nouveau questionnement sur l'inflation des expériences. Il existe aujourd'hui une littérature fournie sur la question de l'inflation des diplômés. Mais lors de nos entretiens avec les étudiants, comme lors des entretiens de sélection que nous avons observés, nous avons constaté une autre inflation, celle des expériences personnelles et professionnelles, car les étudiants témoignent d'une multiplication des stages et des expériences en entreprise.

Voici un exemple issu de l'observation des entretiens de sélection. Parmi les nombreux jeunes qui montrent qu'ils connaissent déjà très bien la gestion de porte-

feuille, l'un d'eux dit : « La carrière que j'envisage est déjà engagée, parce que j'ai déjà fait trois passages en entreprise. Depuis mon L2, j'ai déjà cumulé dix-huit mois de présence en entreprise et je sais que l'on passe d'abord par un poste d'analyste, puis d'assistant, puis de gérant. Ensuite, on circule en passant par des étapes précises ». Il s'agit donc de jeunes qui ont accumulé beaucoup d'expériences professionnelles riches, mais qui veulent continuer à faire des études. Ces récits posent véritablement la question des effets en termes de concurrence, voire de compétition pour ces futurs professionnels, certains d'entre eux étant déjà objectivement des professionnels quasiment agréés.

Comme troisième constat, ce sont des résultats en trompe-l'œil concernant les objectifs politiques liés à l'alternance. L'alternance est mise en avant comme dispositif favorisant la professionnalisation des études dans le supérieur et l'insertion professionnelle. Nous renvoyons à différents travaux, notamment ceux publiés dans la revue du Céreq Formation et Emploi.

Les enquêtes quantitatives montrent que les dispositifs d'alternance sont généralement extrêmement sélectifs. En conséquence, si on prend les meilleurs à l'entrée de l'alternance, en sortie on a plutôt les meilleurs, puisqu'il s'agit de celles et de ceux qui ont la probabilité la plus forte de s'insérer sur le marché de l'emploi, quelle que soit la filière qu'ils choisissent. Sans même aller regarder ce qui se passe dans la « boîte noire » de l'alternance, à la sortie, ils restent bons. Il faudrait vraiment que la boîte noire soit très mauvaise pour que leurs performances d'insertion professionnelle soient plus mauvaises à la sortie. Au-delà de ce que nous apprennent ces enquêtes quantitatives, notre recherche nous a fait rencontrer des étudiants qui peuvent avoir plusieurs mois d'expérience en entreprise et sont déjà très au fait des différents parcours professionnels possibles et du contenu des métiers auxquels conduit leur formation. Pourtant, dans le même temps, les universités sont désormais objectivées sur leurs capacités à permettre l'insertion de leurs étudiants. Or parmi ces jeunes en alternance qui ont, je le rappelle, une grande expérience en entreprise, qui sont familiarisés aux codes de l'entreprise, aux savoir-être, aux compétences, etc., un certain nombre d'entre eux cumulent déjà des diplômes. Sur les 32 avec lesquels nous avons eu des

entretiens, près d'un tiers est déjà titulaire d'un master 2 (M2) dans une spécialité bancaire. Et quand on les interroge sur ce qu'ils envisagent pour la suite, une part importante déclare vouloir faire un autre master 2 sur une autre spécialité, généralement tellement pointue et tellement proche du diplôme préparé que seul un grand connaisseur des métiers et activités de la banque peut voir une différence.

Certains cumulent ainsi à la fois des expériences professionnelles et des diplômes de type M2. De plus, un certain nombre envisage non pas un vrai emploi, mais une forme de mixte entre l'emploi et les études, l'alternance étant déjà un mixte. Ces jeunes aspirent à poursuivre une trajectoire « floue », formation, emploi, ou VIE<sup>20</sup>. Un aspirant au poste de trader nous a par exemple dit : « Ce que j'aimerais, c'est d'abord travailler pendant 18 mois à New York et les autres 18 mois à Genève avant de trouver un boulot qui m'intéresse ici ».

Donc, si on analyse cette réalité du point de vue des objectifs fixés pour les universités, une partie des étudiants les détournent. L'idée dominante est qu'en les mettant dans l'entreprise très jeunes et en leur donnant des compétences, en leur donnant des « *soft skills* »<sup>21</sup> comme on dit dans le management, qui les habituent au monde de l'entreprise en leur inoculant un habitus de jeune cadre du privé, ils seront d'une part opérationnels immédiatement et d'autre part ils auront des aspirations très fortes à entrer directement dans l'entreprise. Or on constate chez bon nombre d'entre eux des stratégies de report, de mise à distance, à travers un autre M2, ou une expérience en VIE ou ce que l'on appelle des césures. Par exemple, certains envisagent de partir six mois en Australie vendre des bières, puis de faire éventuellement un nouveau cursus d'une option consacrée à tel ou tel mécanisme financier, etc.

Voilà donc des étudiants qui « pervertissent » les objectifs politiques de l'alternance selon lesquels les formations doivent être objectivées selon leurs capacités à insérer des étudiants. Au final, si les étudiants que nous avons rencontrés en 2012 réalisent leur projet de césure de deuxième M2 ou de VIE, dans un mois ou dans deux ans, ils seront encore présents dans des dispositifs de formation initiale, et toujours pas en entreprise... soit un mauvais résultat pour l'université dans laquelle ils sont inscrits...

## – RETOUR SUR LE PROFIL DES ÉTUDIANTS

### – Les parcours préalables des étudiants rencontrés dans l'IAE

Il s'agit d'étudiants dont les parcours académiques sont assez bons, mais pas excellents. 83 % ont un Bac général et 77 % ont eu leur Bac « à l'heure », c'est-à-dire sans redoublement. Ils ont eu leur Bac plutôt sans mention, quelques-uns avec mention assez bien. Un certain nombre des parcours se sont déroulés avec des redoublements, ou des réorientations. Ce n'est donc pas l'élite de l'élite d'un point de vue scolaire, mais des étudiants qui ont globalement un bon niveau scolaire.

Ces étudiants ont été très tôt socialisés. Ils ont eu l'occasion d'apprendre ce que travailler dans une grande entreprise privée veut dire. Ils connaissent les exigences du milieu professionnel. Ils cumulent les expériences professionnelles et les stages, puis, ensuite, se sont engagés dans l'alternance. Ils ont été effectivement attirés par cette formation parce qu'elle est en alternance. Dans leurs propos, ils semblent avoir fait leur la logique de l'employabilité. On retrouve dans leurs propos le vocabulaire associé au concept de compétences et le souci de la mise en cohérence du parcours : « quel profil et quelles compétences faut-il acquérir pour avoir le profil et pour être plus tard recruté dans les postes auxquels j'aspire ? ». Ils sont extrêmement socialisés, mais plus sur ce qui les attend après leurs études en termes de sélection professionnelle que sur les aspects de la sélection classique sur le plan universitaire ou académique.

### Le brassage social ne supprime pas le maintien des inégalités

Une de nos hypothèses était que l'origine sociale des étudiants les situait plutôt dans les classes populaires. Effectivement, un certain nombre d'entre eux sont boursiers ou résident en HLM et leurs parents exercent des métiers que l'on classerait plutôt comme ceux caractérisant la classe populaire. Généralement

20. VIE : Volontariat International en Entreprise

21. *Soft skills* : « compétences douces » (souplesse, adaptation, intégration,...) en opposition aux *hard skills*, nées d'un apprentissage technique formalisé.

peu qualifiés, ces parents exercent des emplois d'exécution que ce soit dans les services ou dans l'industrie. Mais il n'y a pas que ce profil dans les origines sociales. On constate en effet un certain brassage, avec une diversité relative des origines sociales, les plus privilégiés appartenant plutôt à la petite bourgeoisie, avec des enfants de notables vivant en province, mais par contre assez peu de grands bourgeois. De fait, les parents de ces étudiants cumulent rarement les trois formes classiques de capital, critères correspondant à l'approche classique de la haute bourgeoisie : la haute bourgeoisie est composée d'individus qui possèdent non seulement du capital économique, mais aussi du capital culturel (titres scolaires notamment) et du capital social (des relations au sein de l'élite sociale). Pour revenir au cas des jeunes enquêtés, soit ils ont des parents avec un capital économique fort, mais peu diplômés, soit, à l'inverse, des parents avec un capital culturel fort, mais sans capital économique important.

Résultat, ces étudiants sont en ascension sociale par rapport soit aux diplômés de leurs parents, soit aux perspectives économiques de ces derniers. Il y a bien une ascension sociale pour tous, mais avec le maintien d'une inégalité persistante. Ces ascensions sociales se font de manière parallèle, sans rattrapage. Tant par les possibilités d'alternance qu'ont déjà les étudiants que par leurs projets en termes de carrière et leurs pistes en termes d'insertion et d'emploi, la différence sociale demeure entre ceux issus de classes favorisées et ceux issus de classes populaires.

C'est un des enseignements de notre recherche que l'on voudrait continuer à étudier en comparant les carrières en entreprise. Nous voudrions travailler sur l'hypothèse du maintien des inégalités au cours des carrières et essayer d'identifier et de comprendre quels sont les facteurs qui expliquent ce maintien. On a déjà pu en identifier un certain nombre d'entre eux, mais dont on n'a pas encore démêlé les processus exacts liés au rôle de la contrainte financière dans le choix des alternances.

Certains privilégient les alternances mieux rémunérées, mais sur des postes qui vont leur permettre une carrière à terme peut-être moins intéressante. Tous n'ont pas la même pression pour trouver un emploi rapidement. Cette pression n'est pas tant familiale, puisque la plupart sont autonomes et indépendants du fait de l'alternance, que liée aux parcours antérieurs. Il semble que certains parcours ont été plus difficiles et on perçoit une forme de lassitude de la part de ceux qui les ont connus, puis, du poids des

premiers stages et des premières alternances sur les aspirations qu'ils peuvent avoir.

Autre marque de l'inégalité persistante, c'est la perception du futur, à travers la manière de se projeter, les aspirations et les opportunités déjà identifiées.

### Origine ethnique et origine sociale

Une autre de nos hypothèses portait sur les phénomènes de segmentation selon l'origine ethnique : nos résultats montrent que l'origine sociale l'emporte.

Il y a, on le sait, une grande difficulté à établir des indicateurs pour pouvoir analyser le rôle de l'origine ethnique. Les résultats quantitatifs des données de gestion indiquent que 90 % des étudiants relevant du champ de l'étude sont nés en France et que 93 % sont de nationalité française. Ces éléments ne permettent pas d'isoler les jeunes issus des quartiers populaires et/ou d'immigrés ou enfants de parents immigrés. Nous avons recouru dans un premier temps à l'exploitation des prénoms, même si nous savons que cette méthode pose beaucoup de problèmes. Les prénoms des étudiants font en effet partie des éléments à notre disposition pour essayer de repérer dans la population étudiée les personnes qui seraient identifiées à l'extérieur comme étant d'origine étrangère ou issues de l'immigration. 13 % des 120 étudiants de l'IAE bancaire ont un prénom à consonance étrangère, ce qui est peu.

C'est donc l'étude qualitative qui a permis d'aller plus loin. Elle a montré qu'origine dite ethnique et origine sociale ne sont pas cumulées en ce qui concerne la population étudiée. Certains des étudiants sont effectivement issus des classes populaires et appartiennent aux minorités visibles ou visiblement issus de l'immigration, mais sont dans un processus de forte socialisation anticipatrice. Contrairement à une de nos hypothèses sur la dissonance entre le vécu de la discrimination et la manière de se projeter dans le métier de banquier, les entretiens ont fait apparaître peu d'éléments sur le vécu de la discrimination et révèlent plutôt des stratégies individuelles d'évitement du sujet dans les échanges. C'est extrêmement difficile de parler de ce sujet dans les entretiens ou de percevoir ces éléments dans les propos.

Cependant, on constate des phénomènes objectifs de segmentation importants selon les métiers de destination.

- Dans la spécialité « gestion de portefeuille », on observe une relative diversité apparente des origines ethniques. Dans l'exercice des métiers, les profession-

nels sont loin du client, « non visibles ». C'est un milieu cosmopolite où les origines ethniques ne posent donc *a priori* pas de problème.

- À l'inverse, en « gestion de patrimoine », on constate une homogénéité ethnique, mais par contre la diversité de genres, qui est absente en gestion de portefeuille et très largement masculine.

Les segmentations existent donc en fonction des métiers : à la segmentation ethnique s'ajoute la segmentation du genre. On peut supposer que la relation attendue au client explique ces segmentations. La finance de marché est globalisée. Une grande partie des opérations sont réalisées à distance. C'est un monde historiquement masculin. À l'inverse, la gestion de patrimoine est un segment de marché où la relation clientèle se fait dans la proximité. Les clients sont généralement âgés, fortunés et souvent perçus comme traditionnelle.

## LES PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE

Fin 2012, le travail de terrain est clôturé. Les étudiants diplômés et la majorité des personnes en emploi ont été rencontrés comme prévu.

La phase de l'analyse détaillée des parcours et des perspectives des diplômés est désormais engagée. Le travail de valorisation est en cours, avec un chapitre d'un ouvrage à paraître sur les jeunes et la crise réalisé par Nadège Vezinat et François Sarfati<sup>22</sup>. Une communication à un colloque sur les questions de réputation (« classements » et « palmarès ») est en cours de rédaction par Stéphanie Mignot-Gérard et François Sarfati, ainsi qu'une autre pour une journée d'étude sur les jeunes et l'emploi organisée par le Centre d'Études de l'Emploi qui sera effectuée par Constance Perrin-Joly

Nous essayons de trouver déjà des espaces d'échanges sur nos premiers résultats qui nous permettront d'avancer et de mettre en valeur les points les plus importants pour le rapport final<sup>23</sup>. Cette étude encore en cours fait naître chez les uns et les autres des souhaits de prolongement. Elle s'inscrit déjà dans une étude plus large du côté de François Sarfati, et sur les politiques de diversité en entreprise pour Constance Perrin-Joly.

## DÉBATS

Selon l'enquête, les recruteurs ont affaire à des candidats qui cumulent les diplômes et les expériences et qui ont déjà une connaissance pratique des métiers. Ces profils suscitent de nombreuses questions, à la fois sur la manière dont les recruteurs les perçoivent et sur les raisons d'une telle pratique de la part des étudiants.

La recherche qui est présentée ne comporte pas d'entretiens avec des recruteurs. Cependant ces derniers sont présents dans les sessions de sélections des étudiants qui ont été observées. Le cumul d'expériences y est un des sujets abordés et nous avons perçu qu'il contribue à éliminer celles et ceux qui n'ont pas réalisé cette même accumulation et qui, de ce fait, sont considérés comme moins « dotés » que les autres. Les recruteurs repèrent tous les stages réalisés et calculent leur cumul, ils évaluent ainsi le degré de « socialisation », c'est-à-dire de préparation pour intégrer l'entreprise. Pour le cumul des diplômes par contre, c'est beaucoup plus ambigu : certains enseignants recommandent de faire des M2 complémentaires, mais les recruteurs interprètent cette démarche comme un refus d'entrer dans la vie active et donc comme un signal négatif.

Mais l'explication principale de ces cumuls se situe en amont des entretiens de sélection. La phase qui les précède permet de comprendre à la fois pourquoi il y a peu de candidats ayant des trajectoires universitaires, mais aussi pourquoi les étudiants de l'université passent d'autres diplômes en dehors de cette filière.

Le processus de sélection des étudiants avant les entretiens a fait l'objet d'une analyse quantitative. Au départ, il y a 3 000 dossiers téléchargés, puis 800 candidatures envoyées. Sur ces 800 candidatures, 80 sont retenues pour 80 entretiens de sélection, qui eux-mêmes se terminent avec 30 étudiants sélectionnés et finalement inscrits. Tout au long de ce processus dont on voit la sélectivité importante, l'éviction des étudiants issus des filières universitaires est quasi systématique. La probabilité de recrutement d'un étudiant qui a un cursus universitaire par rapport à celui qui a un cursus d'école de commerce est quatre à cinq fois moindre. C'est aussi très net par rapport

22. L'ouvrage est paru aux Éditions sociales : *L'emploi en temps de crise. Trajectoires individuelles, négociations collectives et action publique*. CEE/Éditions sociales, juin 2013

23. Le projet de rapport a été remis à l'Apec fin juin 2013.

à celui qui viendrait d'une école d'ingénieurs pour les formations « gestion de portefeuille ». Beaucoup d'étudiants cherchent donc à faire un master ou une formation dans une école. Il faut y voir une volonté de « nettoyage » de leur diplôme universitaire antérieur que les étudiants concernés jugent marqué négativement. Quand on demande aux étudiants lors de l'entretien de sélection: « Pourquoi est-ce que vous arrivez à l'IAE, dans cet IAE et pourquoi dans ces formations ? », ils ne disent jamais : « Je viens là parce que j'ai été informé que cette formation correspondait bien à mes besoins », mais : « Je viens là parce que c'est une question de réputation. En termes de réputation, cet IAE est bien placé et cette réputation est formalisée par l'apparition dans un classement universitaire ». Il faut comprendre que pour les étudiants, la réputation est aussi importante que la formation. *A priori*, on fait l'hypothèse qu'un étudiant de l'université « n'a pas les codes » : pour l'entretien de sélection, il arrive en baskets, il n'a pas mis un costume, il ne sait pas nouer sa cravate, il ne parle pas avec le bon vocabulaire. En un mot, il ne ressemble pas physiquement au jeune travailleur de la finance. Or, si tout cela est partiellement vrai, on constate aussi que globalement ils n'ont pas non plus les mêmes trajectoires, ni non plus les mêmes connaissances pratiques des métiers. À la question : « Qu'est-ce que vous voulez faire plus tard en sortant de ce master 2 Gestion de Portefeuille ? », un universitaire va avoir tendance à répondre : « Je veux travailler dans une grande banque d'affaires », alors que celui qui vient d'une école, ou, plus encore, celui qui est déjà dans l'IAE va répondre : « J'ai déjà été *sell side*, je voudrais passer *by side* ». L'éviction des universitaires se fait aussi quand les entretiens de sélection basculent en anglais : les universitaires, qui souvent ont fait moins de stages ou ont moins d'expérience à l'étranger, s'avèrent avoir souvent un niveau d'anglais plus faible.

Il faut aussi avoir à l'esprit que les étudiants qui sont l'objet de la recherche sont dans un dispositif particulier. En effet, un IAE peut être considéré comme la forme la plus aboutie du modèle de professionnalisation de l'université et même de l'enseignement supérieur français. L'idée de professionnalisation y est très affirmée et sa réalisation passe par la pratique. Néanmoins, les responsables des IAE affirment clairement le positionnement sur le marché de la formation supérieure : l'IAE est une école de management, mais une école au sein de l'université ; on y cumule les

avantages de l'école de management en termes de professionnalisation aux avantages de l'université en termes de profils des enseignants (recherche, publications, ...) avec, à leurs côtés, des professionnels qui enseignent également.

Les masters sont co-encadrés par des professionnels. Les étudiants en parlent beaucoup car ils considèrent comme valorisant d'avoir des enseignants considérés comme proches des préoccupations concrètes des entreprises. Mais parmi ces mêmes étudiants, certains ont aussi de fortes attentes sur le plan théorique. Un étudiant nous a dit par exemple : « Mais vous savez, la semaine dernière, j'ai fait la fiscalité des entreprises en cours avec Monsieur Untel. Et deux jours après, dans mon cabinet, je l'ai mis en œuvre. Les connaissances théoriques accumulées dans l'école, j'ai réussi à les mettre en œuvre dans l'entreprise et c'était vraiment génial ». À l'inverse, d'autres disent : « Cela ne va pas assez loin. On aimerait encore plus de professionnalisation ». Les enseignants universitaires doivent expliquer qu'une formation universitaire, ce n'est pas que « les mains dans le cambouis », ce n'est pas qu'une « boîte à idées », c'est aussi apprendre à avoir un recul critique sur les objets. Pour ces enseignants, c'est aussi de cela dont les étudiants ont besoin.

Le cumul des diplômes en M2 pose aussi la question de savoir si ce n'est pas l'indice d'un manque dans le parcours de formation. Dans le cas étudié, ce n'est pas le cas : tous les étudiants savent ce qu'est une option, la fiscalité de tel produit financier, etc. Ils savent aussi que, quel que soit l'établissement financier, les produits sont les mêmes. Ils sont habillés de manière différente d'un point de vue marketing, mais le contenu des savoirs professionnels est identique et transférable. Le cumul des masters comble parfois le manque d'expertise dans certains cas, mais cette motivation est relativement marginale.

Enfin, dans cette question du cumul des formations, on a tendance à ne voir que le côté demande. Mais il y a aussi une logique de l'offre qui entretient très largement la pratique du cumul des diplômes. À l'université, on a assisté à une explosion des diplômes, notamment après la création du dispositif LMD qui a été suivi par la multiplication des masters. Générer des diplômes, c'est générer des heures d'enseignement, des postes, etc. Il y a une logique universitaire qui pousse à l'inflation : elle suscite de la demande et quand on est responsable de M2, on ne refuse pas les étudiants qui ont déjà fait des M2 avant parce qu'ils font partie du flux.

On peut aussi interpréter ces comportements de la part de certains étudiants comme un refus de s'engager ou comme la volonté de prendre un temps de réflexion considéré comme nécessaire, ou bien encore une façon de vivre sa vie de jeune. Le phénomène est observé à différents niveaux de formation du supérieur. Au niveau Bac +2 par exemple, une partie des jeunes veulent attendre pour vraiment s'engager, et cela ne semble pas directement lié à leur parcours antérieur de formation.

De l'ensemble de ces situations découlent des stratégies différenciées sur l'utilisation de la période de l'alternance de la part des étudiants. Un certain nombre disent : « Je vais rentrer en apprentissage dans cette banque-là pour y prendre pied. C'est un pré-recrutement, un premier pas, puis je vais continuer pour y faire une trajectoire professionnelle ». D'autres au contraire disent : « Moi, j'aimerais travailler chez un conseiller en gestion de patrimoine indépendant, mais un premier passage par une grande banque, c'est aussi l'occasion d'expérimenter ou observer les différentes façons de faire ce même métier ». C'est dans le premier cas de figure qu'on trouve les opportunités professionnelles les plus fermes : dans une grande banque, il y aura plus de probabilité d'être gardé, mais ce sera sur un emploi moins riche que dans un cabinet parce que la spécialisation qui est beaucoup plus poussée dans une grande banque. Chez un conseiller indépendant, le travail est très transversal. On y touche à tous les produits, à tous les types de clientèle. Mais en même temps, la probabilité de recrutement est plus faible. En revanche, le contenu est très transférable.

Il faut rappeler néanmoins que non seulement ce phénomène est très inégal, mais il traduit aussi les inégalités sociales d'origine. D'un côté, on a le cas de l'étudiant issu d'un milieu populaire de province, pour lequel ce master de conseiller en gestion de patrimoine correspond à une étape d'ascension sociale. Il est en alternance dans une grande banque et aspire à être recruté tout de suite : « C'est la crise, c'est difficile. Moi, je vais me déchirer cette année —c'est son expression— pour rester là ».

À l'opposé, on a le cas de cet autre étudiant qui savait que la formation qu'il avait choisie après son Bac allait le conduire vers certains métiers, mais ce qui comptait pour lui, c'était de rester à côté de Rennes, là où il y a le terrain de golf et où il s'entraîne. C'est là où il joue, mais aussi là où il a son réseau social, où il a passé son DUT 1 et son DUT 2. C'est au mo-

ment de la licence professionnelle qu'il a enclenché la rupture : « Finalement, je renonce définitivement à une carrière professionnelle en golf. J'accepte de bouger et de rejoindre l'Île-de-France ». Mais surtout, il a un père responsable départemental d'un groupe d'agences dans la région... Et sa nouvelle aspiration, c'est aller faire de la gestion de patrimoine à Singapour.

On a là deux cas très marqués par leur distance sociale réciproque. Quand on interroge le deuxième sur les motivations de son désir de faire de la gestion de finances à Singapour, pour lui, c'est le moment d'aller faire une expérience à l'étranger, de prendre du temps. « J'aime beaucoup l'Asie. J'ai commencé un peu à apprendre telle ou telle langue ». Il attend de vivre sa jeunesse, attente que les enquêtes en sociologie de la jeunesse ont largement éclairée : vivre sa jeunesse, c'est prendre le temps de tester, d'essayer. Mais on voit que cette posture se heurte à l'inégalité des situations sociales.

Pour certains étudiants, toutes les expériences sont valorisées et aucune n'est définitive. Aucun des étudiants ne dit : « Je veux m'expatrier définitivement », mais plutôt « Je vais essayer de tenter ma chance, de faire quelques mois ici avant de revenir. Et puis la vraie vie demain, un vrai boulot ici en CDI dans une grande boîte où je m'installe, etc. ».

Renforçant le désir de « vivre sa jeunesse », un autre élément significatif ressort des entretiens. Un certain nombre sont très conscients de l'évolution actuelle du système de protection sociale et de l'éloignement de l'âge du départ à la retraite et cela a un impact sur leurs scénarios d'avenir. Aujourd'hui, quand on a 22 ans et qu'on est en master, l'horizon est de travailler jusqu'à 65 ans ou 70 ans. Pour ces jeunes, c'est à peu près l'âge de la mort, donc travailler jusqu'à la mort ou travailler jusqu'à la mort + 2, ça ne change pas grand-chose.

En les écoutant, on a aussi l'impression qu'ils voient le moment d'entrer en CDI comme réhibitoire. Pour eux, leur premier CDI déterminera la suite de leur carrière et notamment, ils envisagent de faire de la formation en cours d'emploi, des MBA par exemple. Ils n'imaginent pas que ce qu'ils vivent dans leur jeunesse et dans leurs expérimentations puisse être possible dans le cadre de leur vie professionnelle. Cependant, d'autres études sur l'alternance, par exemple celle réalisée par l'Apec, n'ont pas fait ce type de constat. La formation étudiée est plutôt « haut de gamme », ce qui conduit à se demander s'il n'y a pas un lien.

Les exemples donnés conduisent fondamentalement à s'interroger sur le registre de la professionnalisation. Les formations décrites sont très pointues, certaines purement conjoncturelles, et concernent des métiers qui connaîtront des évolutions plus ou moins proches. C'est le cas dans le secteur bancaire et financier mais on l'observe aussi ailleurs. En conséquence, leur valeur est fragile, puisqu'elles ne sont pas vraiment durables, et trop pointues pour être transférables.

Mais sur l'usage que les entreprises font réellement de ces étudiants en alternance, c'est en creux que l'on peut le savoir, d'une part avec les anciens étudiants qui sont en poste et d'autre part avec les étudiants qui sont encore en formation en alternance. Ce n'est donc pas ce que disent les représentants des entreprises. Il y a une politique de pré-sélection, mais il y a aussi des postes qui ne sont que des postes d'apprentissage : ils sont renouvelés chaque année et chaque année ils resteront des postes d'apprentissage. Pour un certain nombre de postes d'apprentissage (5-10), l'entreprise va finalement recruter un ou deux candidats, les autres postes ne sont pas destinés à être transformés en statut d'emploi classique, type CDI.

Enfin, le repérage du capital social, culturel et économique lors des entretiens de sélection se fait de manière simple, essentiellement par l'observation et l'écoute tant des candidats que des membres du jury de sélection et de leurs interactions et par la prise de notes. L'observateur dispose également des mêmes informations que les recruteurs. Voici l'exemple d'un jeune qui, contrairement à la plupart des autres candidats, a très peu d'expérience et a réalisé très peu de stages. Cela va lui être reproché durant l'entretien, mais finalement cela n'a pas empêché de le recruter. Donc ce jeune entre, il est habillé d'un pantalon de flanelle, il a des boutons de manchette, un blazer bleu marine avec des boutons dorés. Il a une adresse chez ses parents, rue du Bac à Paris. Ces points sont soulignés par les recruteurs au moment où ils dé-

battent : « Tu vois, on voit qu'il s'exprime bien. On voit bien d'où il vient celui-là ». On voit effectivement bien d'où il vient. Parce qu'il a fait très peu de stages, on lui dit : « Vous ne voulez pas bosser ? Vous êtes un peu fainéant ». Il faut savoir que lors des entretiens de sélection, les propos et les remarques sont parfois très directs. Cela tient à la personnalité du recruteur, mais aussi au fait que c'est le moment où il faut pousser les étudiants à se dévoiler un peu. Donc, certes, il n'a fait qu'un stage, mais son seul stage s'est déroulé dans une grande banque d'affaires au Luxembourg. À l'évidence, il a non seulement un capital économique et culturel, mais aussi un capital social qui lui permet d'avoir peu d'expérience, mais une expérience clé pourtant. On sait tout de suite que cet étudiant va trouver une « super alternance ».

Les recruteurs qui font la sélection ont en tête tous les repères et les indicateurs pour apparier les candidats au profil des postes et des entreprises. On les voit à l'œuvre lors des entretiens, y compris parfois pour rattraper un candidat : « Lui, c'est peut-être plus difficile parce qu'avec son accent du sud-ouest, cela va être compliqué dans la grande banque d'affaires ». D'un autre côté, les recruteurs vont aussi valoriser celui qui a eu des emplois antérieurs, y compris s'ils n'étaient pas en rapport avec la finance. Celui qui a été livreur de pizzas en même temps que ses études est considéré comme « courageux », c'est un élément qui joue en sa faveur : « Lui, quand même, il est très courageux, il a osé faire cela, etc. C'est un boulot difficile. Il en veut et s'il en veut au cours de ses études, alors il en voudra, il aura faim et il sera bon au moment de se faire recruter ».

Lorsqu'on interroge les recruteurs sur les critères sociaux, en s'étonnant « Je ne comprends pas, vous les prenez pour faire un Master 2, vous avez un an pour les faire à votre main, pour les entraîner, pour qu'ils ressemblent aux salariés que vous espérez et que vous attendez », ils font comprendre qu'il y a un tel choix qu'ils ne prennent pas ce risque et ils sélectionnent les personnes qui ressemblent au profil attendu. ●

— 3 —

## — LES CADRES ET LE TUTORAT DES STAGIAIRES EN ENTREPRISE —

### Intervenants :

**Béatrice BARBUSSE, maître de conférences en sociologie, Laboratoire de recherche sur la gouvernance : territoires et communication (LARGOTEC) - Université Paris Est Créteil Val de Marne (UPEC)**

**Dominique GLAYMANN, maître de conférences HDR en sociologie, UPEC-LARGOTEC**

### L'ÉQUIPE

Dominique Glaymann travaille sur le fonctionnement et les évolutions du système d'emploi, sur la flexibilisation et la précarité (notamment dans le cas de l'intérim). François Grima (enseignant-chercheur en gestion à la Faculté d'administration et échanges internationaux - AEI) étudie plus spécifiquement les souffrances au travail et les réponses (soumission, résistance, négligence...) que les salariés y apportent, ce qui l'a notamment amené à s'interroger sur les abus subis par un certain nombre de stagiaires. Béatrice Barbusse, durant plusieurs années assessesseure à l'insertion professionnelle auprès de la Présidente de l'Université Paris Est Créteil (alors Paris 12), a essayé d'élaborer un continuum de formation dans lequel inscrire le stage, la conduisant à faire un état des lieux de la réalité des stages. Cet état des lieux a fait l'objet d'un compte-rendu présenté au groupe STAPRO (Groupe d'étude et de recherche sur les stages et la professionnalisation de l'enseignement supérieur), mis en place il y a quelques années par le ministère de l'Enseignement supérieur.

### INTRODUCTION

La recherche s'intéresse aux cadres tuteurs de stagiaires et cherche à connaître leurs profils, les conditions dans lesquelles ils se sont retrouvés tuteurs et également leur perception de leur mission de tuteur dans les entreprises.

Chacun sait que les stages se sont multipliés et que les étudiants multiplient les stages. Or, bien que le réseau RESTAG travaille depuis un moment sur cette thématique, la question des conditions d'accueil et du suivi des stagiaires dans les entreprises ne bénéficie pas de l'attention qu'elle mériterait.

Du point de vue des analyses sur l'insertion et l'intégration dans les entreprises, le développement et la banalisation des stages ont installé l'idée qu'il suffisait

d'entrer dans entreprise pour que, par imprégnation, par mimétisme, un jeune étudiant sache faire le travail de quelqu'un qui est opérationnel depuis 5 à 10 ans et soit donc armé pour accéder à une insertion professionnelle facilitée, ce qui est tout à fait discutable et pose le problème de l'organisation et de la qualité des stages.

Pourtant, avec l'explosion des stages, une nouvelle question a émergé ces dernières années. À qui confier le tutorat ? On a tendance à naturaliser cette mission, c'est-à-dire à la lier à une évidence de la transmission : montrer la manière de faire, faire faire et voir comment c'est fait. Or la démarche pédagogique du tutorat ne va pas de soi. Elle va d'autant moins de soi que dans la plupart des entreprises, l'implication et l'investissement en termes de temps que réclament les stages semblent peu pris en compte. La plupart des tuteurs gardent la même charge de travail qu'auparavant s'il n'est pas prévu de libérer d'heures pour cette mission. Il existe bien des formations de tutorat, mais elles sont loin d'être mises en œuvre dans toutes les entreprises.

### LES ORIGINES DE L'ENQUÊTE

Avant de présenter l'objet et la méthodologie de l'enquête que nous avons mise en œuvre avec l'Apec, il faut expliquer son origine. Cette enquête s'inscrit dans une recherche plus large que nous menons depuis plusieurs années sur la question des stages. À l'origine, à l'automne 2005, nous nous sommes interrogés sur notre pratique d'enseignants encadrant des stagiaires au sein de notre université, dans l'UFR d'AEI (Administration et Échanges Internationaux), appellation ayant succédé à l'AES il y a une dizaine d'années pour devenir AEI et insister sur l'importante dimension internationale.

Depuis plus de 25 ans, des stages sont mis en place dans les cursus de formation de cette Faculté assez professionnalisée. La première interrogation portait de notre pratique et de tous les stagiaires (plus de 1 000 à nous deux) que nous avons encadrés depuis plus de 20 ans. Que se passe-t-il réellement durant ces stages ?

Est-ce un dispositif efficace et en quoi ? Les stagiaires sont-ils suffisamment et bien encadrés ?

Échangeant nos expériences et nos questionnements, nous en sommes venus à nous interroger sur les conditions, les raisons et les effets de l'essor des stages, notamment dans les universités. Nous avons développé cette réflexion et entamé notre recherche dans un contexte social particulier. En effet, la question des stages reliée à la précarité et aux difficultés d'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement supérieur a émergé sur la scène publique durant l'année 2006 avec les premières mobilisations du collectif Génération précaire et à l'occasion du mouvement d'opposition au projet de Contrat Première Embauche (CPE)<sup>24</sup>.

Génération précaire est un collectif de jeunes qui a été créé à la fin 2005-début 2006 à partir d'échanges sur Internet. Peu nombreux lors de leurs actions - souvent ils n'étaient qu'une à trois dizaines – vêtus de noir et portant des masques, les « invisibles », comme ils se nommaient eux-mêmes, ont su attirer l'attention des médias, puis des acteurs sociaux et politiques. Ces lanceurs d'alerte ont un écho d'autant plus grand que leur dénonciation des stages abusifs rejoint la très vaste contestation contre le projet gouvernemental de CPE. Ces événements et les entretiens que nous avons conduits avec les fondateurs de Génération précaire nous ont confortés dans le fait que le stage constituait un objet de recherche d'intérêt et dans la nécessité de lui consacrer un programme de recherche scientifique.

Notre réflexion nous a amenés à aborder la question de l'insertion professionnelle des jeunes diplômés. Il est en effet nettement apparu que le stage était présenté comme un outil de professionnalisation et un moyen d'améliorer l'insertion professionnelle, ce qui justifiait son essor, comme le montre par exemple le rapport du Conseil économique et social sur l'insertion professionnelle des jeunes diplômés<sup>25</sup>. Parallèlement à un travail bibliographique, nous avons réalisé une trentaine d'entretiens exploratoires (individuels et collectifs) avec des étudiants de l'Université Paris 12 et des élèves d'une Grande école, l'INSEEC Business School de Marseille, anciennement Euromed (aujourd'hui fusionnée avec l'École de Management de Bordeaux). Nous avons interrogé ces deux populations et comparé leurs modes d'appropriation des stages. Quels moyens les deux institutions mettaient-elles en œuvre pour organiser les stages et aider les étudiants à en trouver ? Quelles modalités d'accompagnement, de suivi et d'évaluation utilisaient-elles ?

Qu'est-ce que les stages apportaient et qu'est-ce que les stagiaires y apprenaient-ils ?

Ces premiers travaux nous ont permis de réaliser un premier état des lieux et de construire un programme de recherche<sup>26</sup>. Nous avons adopté une définition du stage comme une période d'immersion dans une situation de travail d'un(e) élève ou d'un(e) étudiante(e) en formation initiale, en considérant cette période comme une participation « observante », le stage permettant aux étudiants de découvrir la réalité du travail par eux-mêmes. Immérgés dans une situation professionnelle, il leur faut mettre en œuvre des connaissances acquises durant leur formation, expérimenter et accroître différentes compétences qu'ils ne maîtrisent pas forcément ou qu'ils vont tout simplement découvrir. Ce stage repose sur une relation tripartite entre un stagiaire, un établissement de formation (Université ou école) et une organisation assurant une production (entreprise, administration ou association).

Le stage n'est pas une pratique nouvelle dans l'enseignement supérieur, en effet diverses formations (aux métiers d'ingénieurs, de médecins ou d'enseignants) comportent des stages concourant à la formation ou à la probation après concours, pour certaines depuis plus d'un siècle. Ce qui est nouveau, c'est l'essor rapide et généralisé depuis les années 1990-2000 des stages dans les formations universitaires en tant que dispositifs obligatoires au service de la professionnalisation et de la future insertion professionnelle. Même s'il est difficile de les quantifier exactement, selon les études, on évalue entre 200 000 et 1 200 000 le nombre annuel de stages. Aujourd'hui, on observe un « marché du stage », avec des cabinets spécialisés dans l'offre de stages et la sélection de stagiaires.

Le stage est ainsi un objet de recherche, avec ses enjeux sociaux, politiques et juridiques, sur lequel nous travaillons et cela nous a conduits à aborder le thème du tutorat sur les terrains de stage, notamment dans le cas des cadres en entreprise.

## — UNE ENQUÊTE SUR LE TUTORAT DES STAGIAIRES EN COLLABORATION AVEC L'APEC —

En 2010, notre laboratoire de l'Université de Paris Est Créteil et l'École des Ponts ParisTech de Marne-la-Vallée, qui menaient séparément des réflexions sur

24. Le Contrat première embauche (CPE) était un type de contrat de travail à durée indéterminée dérogeant au droit commun, destiné aux seuls moins de 26 ans, prévu par l'article 8 de la loi pour l'égalité des chances. La contestation qu'il a suscitée a abouti à son retrait.

25. Walter J.-L., 2005, « L'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement supérieur », *Avis et rapports du Conseil économique et social*. En ligne : [www.ladocumentationfrancaise.fr/](http://www.ladocumentationfrancaise.fr/), 87 pages

26. Barbusse B., Glaymann D., Grima F., 2007, « Les stages étudiants peuvent-ils contribuer à sécuriser les parcours professionnels dans la phase d'insertion ? », *Échanges du Céreq Relief*, 22, Actes des XIV<sup>e</sup> journées d'études « Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail », p. 223-231.

ce sujet, ont décidé de travailler ensemble à l'occasion puis à la suite de deux colloques (« Les stages et leur gouvernance en débat », Créteil, 17-18 juin 2010 ; « Le stage dans la formation d'ingénieur », Champs-sur-Marne, 20-21 juin 2010). Cette mise en commun nous a permis faire des comparaisons intéressantes, car si l'UPEC et l'École des Ponts appartiennent au même espace géographique et administratif (le PRES Paris Est), leurs formations et leurs étudiants sont différents. Nous avons créé le Réseau d'étude sur les stages et leur gouvernance<sup>27</sup> (RESTAG), avec la volonté de mener un travail avec trois caractéristiques majeures : une recherche collective (avec des effectifs très variables selon les phases), une recherche interdisciplinaire (avec des chercheurs français et étrangers en sociologie, en gestion, en économie, en droit, en science politique, en sciences de l'éducation et en histoire), une recherche action (qui vise une connaissance de la réalité des stages et la construction de préconisations pour une amélioration des stages) et s'appuie sur des échanges réguliers entre chercheurs, praticiens des stages et acteurs sociaux. Nous avons donc pensé et conçu la recherche sur les cadres tuteurs comme partie intégrante de notre recherche action.

C'est dans ce cadre que nous avons organisé le 22 mars 2012 une journée de réflexion<sup>28</sup> intitulée « Qu'est-ce qu'un bon stage ? », qui a permis de croiser les regards, les attentes, les points de vue des différents acteurs concernés, chacun d'entre eux étant libre de ses prises de position. Le constat général est que la représentation courante du stage comme panacée au problème de l'insertion professionnelle des jeunes est une entrée à la fois trop restrictive, car le stage n'est pas seulement un outil d'insertion professionnelle, et trop exigeante, parce que demander au stage de régler le problème du chômage des jeunes est totalement illusoire, même s'il peut contribuer à l'insertion et à la professionnalisation d'une partie des étudiants.

Nous pensons que le stage a une triple potentialité :

- Un enrichissement de la formation en permettant

d'apprendre autrement et d'autres choses que dans les modalités « académiques » ;

- Une contribution à la socialisation et à la construction identitaire. On peut même y voir une forme de rite de passage entre la posture d'adulescent en formation et celle d'adulte en emploi.

- Une aide à la professionnalisation ou à la préprofessionnalisation avec la possibilité de développer son projet professionnel, de nouer un certain nombre de liens, de constituer des éléments de réseaux, et de trouver dans certains cas, un premier emploi.

Par insertion professionnelle, nous entendons un processus qui va bien au-delà du premier emploi dont on ne connaît ni la qualité, ni la durée, ni les différentes potentialités. Nous reprenons la définition de Michel Vernières<sup>29</sup>, économiste du travail, qui définissait l'insertion professionnelle comme « un processus par lequel des individus n'ayant jamais appartenu à la population active, accèdent à une position stabilisée dans le système d'emploi ». L'insertion professionnelle ne constitue donc pas seulement la possibilité de trouver un premier emploi, mais aussi de développer une carrière professionnelle et une première stabilisation, sachant qu'il existe désormais une phase de quatre à six ans entre la sortie de la formation initiale et la stabilisation dans l'emploi. Évidemment, cette phase varie selon le type de formation et le profil des jeunes, par exemple elle est plus rapide pour les diplômés de l'École des Ponts que pour les diplômés de l'AEI à Paris Est Créteil.

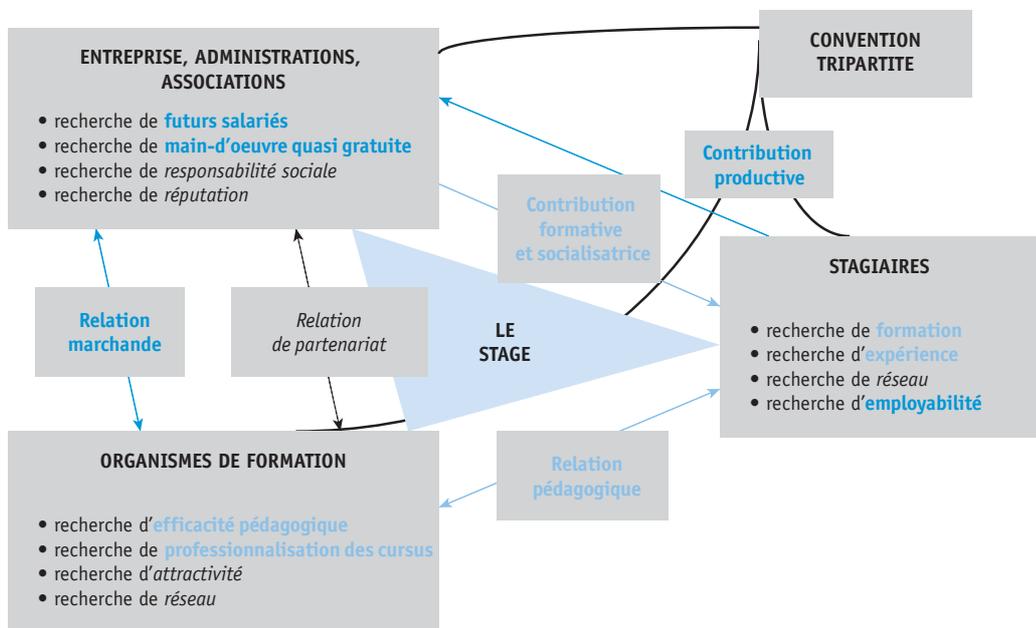
Mais tout stage ne permet pas d'aboutir à ces potentialités : un stage n'est pas automatiquement un « bon » stage. Il faut donc se demander dans quelles conditions les stages sont cherchés, trouvés, réalisés et exploités au sens pédagogique du terme. De ce point de vue, un schéma peut montrer la complexité de la relation triangulaire entre les trois catégories d'acteurs du dispositif : les étudiants qui vont faire le stage (stagiaires), leurs organismes de formation qui inscrivent un stage dans un cursus (Universités ou Écoles) et les organisations qui accueillent les stagiaires (Entreprises, Administrations ou Associations).

27. L'ouvrage dirigé par Vincent de Briant et Dominique Glaymann, *Le stage. Formation ou exploitation ?* paru à l'été 2013 aux Presses Universitaires de Rennes présente le programme de recherche du Restag et quelques premiers résultats ainsi qu'une partie des communications des deux colloques de juin 2010.

28. Un compte-rendu est présenté dans *La lettre du Restag* n°3, <http://largetec.u-pec.fr/reseaux/restag/>.

29. Vernières M. (Dir.), 1997, *L'insertion professionnelle, analyses et débats*, Éd. Economica.

– Figure 1 –  
Le triangle du stage<sup>30</sup>



Les différents niveaux de teintes et de styles indiquent la nature et le contenu des trois types de relation entre les trois catégories d'acteurs intervenant dans ce « triangle des stages » : les caractères et les flèches clairs renvoient à la formation et la socialisation ; les caractères et les flèches foncés concernent la production et les liens marchands ; les caractères italiques et les flèches pointillées portent sur le partenariat et les réseaux.

Par définition, ces trois types d'acteurs ne sont pas dans la même position, n'ont ni les mêmes objectifs, ni les mêmes attentes. La question se pose de savoir comment rendre compatibles ou en tout cas éviter que ne soient contradictoires les attentes et les postures des uns et des autres.

Dans l'enquête que nous réalisons en collaboration avec l'Apec auprès de cadres en entreprise, nous interrogeons la relation entre le stagiaire et l'entreprise qui accueille le stage, même si le pôle « organisme de formation » n'est pas complètement absent, ne serait-ce qu'à travers les liens entre tuteurs de terrain et « maîtres de stage ».

Qui est tuteur ? Quelle forme prend le tutorat ? Comment se joue la relation stagiaire/tuteur ? Nous visons notamment à tester la valeur de nos hypothèses de travail en termes de conditions nécessaires pour que les potentialités formatives, socialisatrices et professionnalisantes du stage aient une chance de fonctionner.

Plus précisément, nous avons identifié six conditions qui nous paraissent nécessaires sans être suffisantes : Les deux premières conditions portent sur les tâches confiées au stagiaire. Un stage fécond requiert des missions substantielles, de la responsabilité, de l'autonomie et de la créativité permettant au stagiaire de

faire des expériences dont il puisse tirer des leçons sur ses compétences et sur ses manques. Mais les tâches, les objectifs et la responsabilisation doivent être limités car un stagiaire n'est pas un salarié et ne doit pas être soumis à un contenu, un timing et une évaluation de même type. Il faut en outre une certaine proximité entre les tâches confiées au stagiaire et sa formation pour favoriser une articulation entre les acquis des enseignements et la pratique professionnelle testée, sans tomber dans les ornières de l'adéquationnisme formation/emploi dont de nombreux travaux ont montré l'aporie<sup>31</sup> et qui oublie qu'existent une « grande variété des carrières pour la même formation initiale » et une « forte dispersion des profils de recrutement pour le même type de postes ».<sup>32</sup>

Les deux conditions suivantes concernent le terrain du stage. Il s'agit d'abord du tutorat dont l'existence et la qualité sont cruciales et qui constitue l'objet de la recherche actuelle que nous menons avec l'Apec. Au-delà d'un tutorat de qualité, un stagiaire a besoin d'avoir accès à de nombreuses informations et à des liens multiples avec les personnes qui travaillent dans, pour et avec l'entreprise où il est en stage pour saisir de quoi est faite la vie professionnelle qu'il vient découvrir.

30. Source : Glaymann D., 2012, « Essor des stages, professionnalisation de l'enseignement supérieur et mutations du système d'emploi », *Mémoire de HDR*. Université Paris Est Créteil.

31. Tanguy L. (Eds), 1986, *L'introuvable relation formation-emploi : un état des recherches en France*, La documentation Française ; Vincens J., 2005, « L'adéquation formation-emploi », in J.-F. Giret, A. Lopez, J. Rose (Dir.), *Des formations pour quels emplois ?* La Découverte, p. 149-162.

32. Rose J., 2008, « La professionnalisation des études supérieures. Tendances, acteurs et formes concrètes », *Relief*, 25, p. 48.

La cinquième condition concerne les organismes de formation qui eux aussi doivent assumer, penser et financer l'encadrement des stages. Outre l'aspect administratif important (au sujet du contenu, de la signature et du respect de la convention de stage), l'exigence pédagogique porte sur l'accompagnement des étudiants pendant leur stage, mais aussi avant (durant la réflexion en amont et la phase de recherche de stages sur les objectifs visés) et après (pour la soutenance du rapport de stage et le retour sur l'expérience). Le travail de conception, d'élaboration, de rédaction et de soutenance du rapport de stage devrait en particulier être un élément important de la pédagogie par le stage, comme l'explique Michel Villette en constatant que cet aspect est très souvent négligé : « Dans trop de programmes d'enseignement, on a placé le stage en fin de cursus, juste avant les vacances. Ceci oblige à accepter sans discussion des rapports rédigés à minima et ne laisse la place à aucun travail intellectuel approfondi de relecture, commentaire et réécriture. Pour réussir, il faut au contraire donner du temps aux étudiants pour écrire et réécrire, ainsi que des occasions de présenter et de discuter leur travail devant un petit groupe avec comme seul souci, d'améliorer le résultat final<sup>33</sup>. »

La sixième condition porte sur la posture des stagiaires qui doivent adopter des dispositions psychiques et cognitives leur permettant d'observer et de réfléchir en étant conscients que leur travail de stagiaire ne se résume pas aux tâches confiées par l'entreprise. En stage comme en cours, on apprend en étant acteur de la construction de ses savoirs, cela n'est pas spontané mais se construit en menant un travail sur soi pour se mettre en posture réflexive permettant de porter un regard critique et de prendre du recul en résistant aux pressions du quotidien qui souvent poussent le stagiaire à agir comme s'il était un salarié.

Ces conditions sont exigeantes en coût, en moyens, en temps et en efforts pour chacun des acteurs du stage, ce qui de notre point de vue limite la possibilité de multiplier de façon excessive le nombre de stages au risque de sacrifier leur qualité et donc leurs effets.

### — OBJECTIFS DE LA RECHERCHE SUR LE TUTORAT —

Notre premier objectif consiste à interroger le statut du tuteur. Il s'agit de voir si le tuteur des stagiaires à l'intérieur des entreprises est une fonction spécifique,

explicitement reconnue par les entreprises et à laquelle les tuteurs sont préparés. Il s'agit aussi de savoir de quel type de valorisation le tuteur fait-il ou non l'objet. Il s'agit en outre, à travers l'enquête qualitative d'abord et quantitative ensuite, d'appréhender la manière dont le tuteur est conçu.

Notre deuxième objectif est de saisir la mise en œuvre concrète du tuteur au sein des organisations, de comprendre son organisation et son pilotage.

Enfin, notre troisième objectif consiste à comprendre comment ce travail est perçu par les tuteurs eux-mêmes. Quelle est leur part de volontariat pour cette mission ? Quel bilan est-il fait de leur travail de tuteur ? À quoi sert ce bilan ? Est-ce un bilan individuel visant à se perfectionner ? Y a-t-il une capitalisation des savoirs au niveau des tuteurs et des entreprises ? Est-ce une tâche en plus, un « fardeau » ou, au contraire, est-ce un travail en tant que tel qui joue un rôle notamment dans la construction de carrière des salariés tuteurs ?

Nous ambitionnons d'éclaircir toute une série de questions à travers l'enquête : Comment la mission d'encadrement est-elle conçue par les responsables de stages qu'ils soient dans les services RH ou dans les services recevant les stagiaires, qu'ils turent eux-mêmes les stagiaires ou non ? Cette mission fait-elle l'objet d'une conception réfléchie et formalisée ? Comment l'accueil est-il réalisé ? Comment le suivi et l'encadrement sont-ils réalisés ? Qu'est-ce que les tuteurs en retirent comme avantages (monétaires, de carrière ou symboliques) et comme apprentissages ?

Dans la mesure où l'on suppose que ça ne se passe pas partout et pour tous les stages de la même façon, nous souhaitons comparer les différents modes d'encadrement des stages dans les entreprises. Nous allons ainsi essayer de voir l'impact éventuel de trois variables. Existe-t-il des spécificités selon les secteurs d'activité et selon les métiers ? La taille des firmes a-t-elle un impact sur la façon dont l'encadrement s'organise ? On suppose *a priori* qu'il peut y avoir une différence dans la conception entre les grandes et les petites ou moyennes entreprises, mais cela reste à vérifier. Enfin, existe-t-il des différences notables selon les caractéristiques des stagiaires (niveau, cursus, établissement, genre, etc.) ?

Nous souhaitons aussi recueillir le regard que les cadres portent sur le tuteur, et plus largement sur les stages et sur leur multiplication au cours des dernières années.

Toutes ces questions visent à comprendre les raisons pour lesquelles les entreprises, qui ne sont pas des

<sup>33</sup> Villette M., 1998, « Comment faire du stage en entreprise un moment d'apprentissage fort ? », *Recherche et formation*, 29, p. 105.

lieux de formation, accueillent des stagiaires, toujours plus nombreux. Plusieurs réponses sont avancées, depuis « la responsabilité sociale » jusqu'à la volonté de connaître ce qui se fait dans les formations et éventuellement le repérage de futurs recrutements, en passant par l'exploitation d'une main-d'œuvre quasi gratuite. Le spectre est très large entre ces différents objectifs énoncés, et savoir ce qu'en pensent les tuteurs eux-mêmes est important.

## LA MÉTHODE D'ENQUÊTE

Lorsque nous avons commencé nos travaux de recherche sur les stages, nous avons voulu faire une enquête au sein d'universités y compris la nôtre pour interroger des étudiants et des responsables de stages (membres des services de stage et de BAIP, responsables de diplômés, enseignants maîtres de stage), mais nous avons rencontré d'importantes difficultés compte tenu de l'enjeu et de « secrets » parfois bien gardés. Nous avons néanmoins pu interroger un certain nombre de ces interlocuteurs. Nous avons également tenté d'entrer dans le monde des entreprises pour interroger les tuteurs, mais cela s'est également avéré très compliqué. À tel point que l'on se demande si la question des stages ne constitue pas une forme de tabou, y compris au sein de nos propres institutions universitaires.

L'enquête en ligne que nous réalisons avec l'appui technique de l'Apec devrait nous permettre d'obtenir un certain nombre de données quantitatives qui nous manquent. Le questionnaire comprend une cinquantaine de questions qui ont été testées avant la mise en ligne. La structuration du questionnaire est la suivante :

- le cadre et le tutorat des stagiaires ;
- le recrutement et l'organisation du travail des stagiaires ;
- le regard des tuteurs et des concepteurs de stages sur les stages (le questionnaire a une double cible : ceux qui tudent eux-mêmes et ceux qui conçoivent les stages et l'encadrement des stagiaires sans forcément être tuteurs) ;
- les questions d'identification (le tuteur ou le concepteur de stage, sa fonction et son entreprise) afin de voir s'il y a, après tris croisés, des différences en fonction de la taille de l'entreprise, des métiers et également des secteurs.

Suite à l'exploitation des résultats au questionnaire (mis en ligne de novembre 2012 à février 2013), un certain nombre d'entretiens semi-directifs sont conduits en face à face avec une partie des répondants à l'enquête en ligne. Parallèlement, des entretiens seront réalisés avec des représentants d'organisations syndicales, professionnelles ou étudiantes pour recueillir leurs points de vue sur la manière dont sont encadrés les stages, ainsi qu'avec des organismes assurant des formations en la matière.

## DÉBATS

Concernant l'enquête en cours fin 2012, près 1 000 questionnaires sont revenus complétés et il est envisagé de recourir aux réseaux sociaux et d'autres organismes professionnels pour élargir éventuellement le fichier. Il faut rappeler qu'est étudié ici le cas du tutorat de stages à l'intérieur de cursus de formation et non dans le cadre de l'apprentissage et de l'alternance. Des travaux comparatifs sont envisageables plus tard, non pas en faisant un travail sur l'apprentissage, mais en comparant nos travaux avec ceux réalisés par d'autres.

Outre les conditions de réalisation du tutorat, les chercheurs se sont intéressés au stage dans sa phase de préparation : Y a-t-il un besoin exprimé, qui en fait la demande, qui va faire la sélection ? Toutes ces questions sont abordées dans le questionnaire. De la même manière, il y a une autre question sur le rôle d'évaluateur. Comment l'évaluation est-elle faite ? Est-elle faite uniquement à l'écrit ? Est-elle faite dans le cadre d'une soutenance ?

Toute enquête nécessite que l'on s'interroge sur le décalage entre prescrit et réalité. Dans le cadre de cette étude, on s'intéresse à la phase de conception des stages que l'on confronte à la réalité telle que les tuteurs la vivent. Toute la difficulté d'une enquête par questionnaire réside dans le biais entre ce qui est répondu et ce qui s'est effectivement produit. C'est pourquoi on souhaite s'entretenir avec une partie des répondants au questionnaire. Mais même dans un entretien, les gens disent ce qu'ils ont envie de dire ou ce qu'ils ont compris d'une situation. Il y a toujours un écart possible.

Concernant la possibilité de faire des observations, la position d'enseignant universitaire pourrait permettre de former des étudiants à la pratique de l'observation sociologique avant de les envoyer en stage. Outre que

le besoin ne se fait pas sentir, encore faut-il que les étudiants suivent des études qui intègrent cette démarche, ce qui est rarement le cas.

L'inflation des stages conduit actuellement à multiplier des stages de mauvaise qualité. Il est impensable aussi bien du côté des écoles et des universités que des entreprises qui accueillent les stagiaires qu'il y ait plusieurs centaines de milliers de stages de qualité chaque année. Le ministère recommande que chaque étudiant fasse au moins un stage dans son cursus de licence. Ces stages s'ajoutent à ceux effectués dans le cadre des formations professionnalisantes (DUT, BTS, Licence Pro, etc.), puis à ceux réalisés en Master, sans compter les stages faits par les élèves des Écoles (en école d'ingénieur ou de commerce, il y en a souvent un par année).

Les « accidents » (abandons, ruptures, échecs...) posent la question de la qualité des stages, des attentes des uns et des autres et du vécu. Pour traiter la question, nous nous sommes référés à notre expérience professionnelle, à un certain nombre d'entretiens et aux témoignages publiés sur le site de Génération précaire. Évidemment, il y a un biais, car par définition les gens qui témoignent sur le site de Génération précaire relatent ce qui ne s'est pas bien passé. Mais cela donne quand même un champ de situation mal vécue. La plupart des cas de rupture de stage résultent d'une pression excessive, dans des conditions de travail souvent mauvaises avec une reconnaissance du travail à peu près nulle. C'est le sentiment de faire « de l'abatage », un travail extrêmement monotone, répétitif et sous pression. Il existe aussi des phénomènes de harcèlement comparables à ceux qui existent dans le domaine du travail. Harcèlement moral ou sexuel, les deux cas existent, sans qu'il soit possible de dire si c'est plus fréquent que dans le champ du travail. Dans ce cas précis, on a affaire par définition à des gens plus jeunes que les salariés et qui n'ont ni contrat de travail, ni vrais moyens de se défendre et dont les droits sont très fragiles. Néanmoins ils peuvent rompre la convention de stage sans qu'il n'y ait de conséquences dramatiques, ce qui n'est pas toujours le cas pour un contrat de travail. Les autres stages qui ne se passent pas bien sont ce que l'on appelle les « stages photocopies », mais ils ne donnent pas forcément lieu à rupture parce qu'au fond l'entreprise n'attend pas grand-chose du stagiaire et le stagiaire lui a besoin de valider ses mois de stage.

Du côté des entreprises, peu d'entre elles ont développé une véritable politique formalisée de la gestion des stages. Lors de la journée d'études que nous avons organisée en mars 2012, il y avait trois ateliers : un premier composé d'étudiants pour parler de leur ressenti, un autre composé de représentants des organismes de formation (Grandes écoles, Universités, DUT, BAIP) et un troisième composé d'entreprises ou de cabinets de recrutement qui ont volontiers participé et donné leur perception des choses. Dans ce dernier atelier, aucune des entreprises présentes ne nous a dit qu'elle avait mis en œuvre une politique précise de gouvernance formalisée des stages.

C'est même un sujet tabou chez certaines d'entre elles. Ainsi, nous avons essayé de contacter une personne au sein de L'Oréal dont la fonction était d'organiser la politique des stages au sein de ce groupe qui a une politique de gouvernance des stages très claire et très formalisée mais aussi très contestée par Génération précaire. Nous les avons invités à notre premier colloque (en juin 2010). Nous nous sommes déplacés là-bas six mois avant le colloque. La date était calée et nous avions l'accord de la Direction. Mais ils ont décommandé la veille au soir et ne sont donc pas venus. Enfin, nous ne sommes pas sûrs que les professionnels soient par nature meilleurs que les enseignants-chercheurs dans la préparation et l'encadrement des stagiaires. Nous ne pensons pas les trahir en disant cela. C'est aussi compliqué pour eux, étant du monde de l'entreprise, de transmettre cette prise de distance avec tout ce qu'il faut pour bien observer, pour retirer l'essentiel de ce que les stagiaires vont connaître et vivre dans leur expérience professionnelle. Par ailleurs, un enseignant-chercheur, c'est aussi un professionnel qui connaît le monde du travail même si son regard est différent des professionnels des entreprises.

Enfin, si le stage est bien un acte pédagogique encadré par des enseignants, les étudiants en stage devraient être, entre autres choses, des observateurs puisqu'ils sont là non pas pour « espionner » l'entreprise, mais pour observer des situations de travail et en tirer des leçons. Mais cela pose une question centrale. Quel travail d'encadrement des stagiaires est fait par les enseignants ? Et dans quelle mesure les enseignants-chercheurs sont-ils formés pour cela et ont-ils du temps pour cela ? Dans notre faculté par exemple, si nous voulions vraiment faire un encadrement de qualité des stagiaires, de nombreux enseignants n'auraient plus d'heures d'enseignement. C'est donc impossible. ●



## –LES DOCTEURS ET L'EXPATRIATION–

–4–

## Intervenant :

### Jean-François GIRET, Irédu - Université de Bourgogne

#### PRÉSENTATION DE L'IRÉDU

L'Irédu (Institut de recherche sur l'éducation) est une équipe de recherche de l'Université de Bourgogne et du CNRS. Il fait également partie du réseau des centres associés du Céreq pour la région Bourgogne. Le programme de recherche de l'Irédu s'articule autour de trois axes complémentaires :

- Un premier axe porte sur la production des compétences au sein du système éducatif : il s'agit de comprendre comment se construisent les parcours scolaires et universitaires à travers la question des compétences que les jeunes peuvent acquérir dans ces parcours. Cela peut aussi bien concerner par exemple des «*soft skills*» que des «*basic skills*».

- Le deuxième axe porte sur l'utilisation des compétences sur le marché du travail. Il prolonge les travaux passés de l'équipe sur les rendements de l'éducation, en s'interrogeant plus largement sur les différentes facettes des liens entre formation et emploi. Y sont notamment abordées les questions d'adéquation, de déclassement professionnel et des compétences requises sur le marché du travail. Nous travaillons par exemple, dans cet axe, en partenariat avec le Céreq (Centre d'études et de recherches sur les qualifications) sur les problématiques de l'insertion professionnelle.

- Le troisième axe de recherche porte sur l'analyse de l'action publique en éducation, les questions de gouvernance, de régulation des systèmes éducatifs.

#### L'ÉQUIPE

Notre projet porte sur la mobilité internationale des diplômés d'un doctorat français. Elle est menée dans le cadre d'un double partenariat avec l'Apec et le Conseil Régional de Bourgogne (programme PARI<sup>34</sup>). Nous sommes quatre à travailler sur ce projet dont j'ai la responsabilité. Je suis moi-même directeur de l'Irédu, économiste de l'éducation et professeur des universités en sciences de l'éducation à l'université de Bourgogne. Mes travaux de recherche portent sur l'économie de la relation formation / emploi. Julien

Calmand est chargé d'études au Céreq, dans le Département des entrées et des évolutions dans la vie active (DEEVA), l'équipe qui réalise les Enquêtes Génération du Céreq. Il est plus spécialement chargé des questions d'insertion professionnelle des diplômés du supérieur, des diplômés de masters et surtout des docteurs. Claire Bonnard, chercheuse associée à l'Irédu et Maître de conférences à l'université de Lille et au Clersé<sup>35</sup>, ainsi que Mélanie Souhait, chargée d'études à l'Irédu ont également participé à ce projet. Elles travaillent sur le marché de l'emploi scientifique et l'évaluation des politiques éducatives.

#### L'OBJECTIF DU PROJET <sup>36</sup>

Nous proposons ici une étude exploratoire qui vise à prolonger les travaux que Julien Calmand et moi avons publiés ces dernières années sur les diplômés de doctorat en France. Il nous semble en effet problématique de ne pas enquêter sur une partie de la population qui nous intéresse, celle des jeunes docteurs qui partent à l'étranger après leur thèse. Actuellement, les enquêtes du Céreq notamment, mais beaucoup d'autres enquêtes en France n'enquêtent pas les jeunes lorsque ces derniers partent à l'étranger. Elles sont limitées aux jeunes et aux adultes présents sur le territoire national. Nous sommes convaincus de l'importance d'avoir des informations sur cette population, surtout pour les diplômés de doctorat, car cette catégorie est connue pour être très mobile.

Ce travail poursuit donc les recherches sur l'insertion des docteurs, menées par le Céreq et l'Irédu, tout en y intégrant la problématique de la mobilité internationale. Par ailleurs, nous avons voulu utiliser le lien que nous avons créé avec de nombreuses associations de docteurs et doctorants dans le cadre de nos travaux, pour cette fois enquêter les docteurs partis à l'étranger.

L'ambition était de mettre en place un dispositif d'enquête léger, flexible, mais efficace, sachant qu'il est toujours très compliqué d'enquêter les jeunes, et plus encore quand ils sont à l'étranger. L'un des premiers enjeux est de rentrer en communication avec eux.

34. Programme PARI : Plan d'Action Régional pour l'Innovation

35. CLERSE : Centre Lillois d'Études et de Recherche Sociologiques et Économiques

36. Le projet de rapport a été remis à l'Apec en octobre 2013

Deux problématiques structurent le questionnement de cette recherche

- D'une part, la mesure de la mobilité des personnels très qualifiés et ses déterminants. Alors qu'il y a de nombreux débats sur la « fuite des cerveaux », il existe peu d'études qui fournissent des informations précises et chiffrées sur ce thème.

- D'autre part, la compréhension des projets de mobilité à l'international des diplômés de doctorat. S'agit-il de choix contraints ou d'un véritable premier choix des jeunes docteurs ? Est-ce que les docteurs s'expatrient parce qu'il est difficile de trouver un emploi en France, ou est-ce nécessaire pour leur carrière professionnelle ?

## L'ORGANISATION DE LA RECHERCHE

Notre démarche s'est construite en plusieurs étapes. Dans un premier temps, une revue de la littérature scientifique et non scientifique a été menée sur les questions de la mobilité internationale des docteurs et plus largement des personnels très qualifiés. Des statistiques permettant de cerner le phénomène et d'avoir des données de cadrage ont par ailleurs été recherchées. Nous avons ensuite mis en place une première enquête en ligne en collaboration avec le Céreq sur des jeunes diplômés de doctorat sortants, mais non interrogés lors des enquêtes d'insertion. Actuellement, dans le cadre des enquêtes du Céreq, lorsque la famille répond que l'enfant est parti à l'étranger, le questionnaire est stoppé et l'enfant n'est pas interrogé. L'équipe a donc commencé par reprendre toutes les informations sur les familles, qui ont été recontactées pour qu'elles nous donnent les coordonnées de leurs enfants. Une fois ces coordonnées récupérées, nous avons construit un questionnaire en ligne.

Dans une deuxième étape plus qualitative, nous avons organisé pendant quinze jours un forum en ligne avec des docteurs expatriés dont nous avons les coordonnées, avec l'appui de l'Apec qui a fait appel à la société Sorgem IMR pour le dispositif technique et organisationnel. Ces jeunes, qui vivent dans toutes les parties du monde (Allemagne, Angleterre, États-Unis, Canada, Australie...), ont accepté de raconter les différentes étapes de leur parcours et d'échanger sur leur expérience, leurs perceptions et leurs projets.

Dans une troisième étape, nous réalisons une nouvelle enquête quantitative. La première avait en effet visé un nombre limité de docteurs, puis la phase qualitative nous a permis d'identifier des déterminants de la mobilité. Nous essayons maintenant de valider statistiquement ces déterminants de la mobilité des diplômés de doctorat en enquêtant auprès de docteurs diplômés en 2003 et 2008.

La mesure de la mobilité internationale et de ses déterminants est très complexe. Elle suscite logiquement des débats. Comme cela a déjà été dit, il n'est pas facile d'interroger des personnes qui vivent en France, mais quand elles partent à l'étranger, c'est encore plus difficile, parce que, souvent, elles « coupent les ponts ». En outre, elles ne sont pas forcément sensibles à l'intérêt de répondre à ce type d'enquête, et quand elles le sont, on peut faire l'hypothèse de l'existence de biais. Il faut donc faire attention, essayer de contrôler ces biais et, en même temps, essayer d'améliorer le plus possible le taux de réponse. Se pose également la question de l'existence de données de cadrage suffisamment solides pour consolider nos résultats.

## CE QUE L'ON SAIT

A-t-on vraiment une « fuite des cerveaux » depuis la France ? Toutes les données statistiques disponibles montrent qu'il n'y a pas réellement de fuite des cerveaux. Il existe des diplômés de doctorat ou des personnels très qualifiés qui partent à l'étranger, mais il semble difficile d'affirmer qu'il existe un phénomène important de fuite des cerveaux. On s'attarde sur certains cas, certains médaillés Fields, voire certaines personnes qui sont parties à l'étranger juste avant d'avoir obtenu un Nobel, etc., mais globalement le phénomène reste limité. On sait aussi que la France n'est pas le pays qui connaît le plus de départs à l'étranger par rapport aux autres pays européens.

En revanche, les enquêtes d'insertion et notamment les Enquêtes Génération du Céreq montrent que les jeunes docteurs partent de plus en plus à l'étranger pour des post-docs<sup>37</sup> après la thèse. Mais elles indiquent également que le phénomène n'est pas homogène dans toutes les disciplines. Dans certaines, c'est une étape quasi obligatoire pour s'insérer, notamment dans l'emploi académique, mais ce n'est

<sup>37</sup> « Post-doc » : pour post-doctoral, poste attribué à un titulaire d'une thèse de doctorat sur un contrat à durée déterminée dans un laboratoire de recherche.

pas le cas partout. Cependant, les enquêtes du Cereq ne portent que sur des jeunes rentrés en France trois ans après la fin de leur doctorat. Elles ne permettent pas de connaître la situation des docteurs restés plus de trois ans à l'étranger.

Les enquêtes du CNISF (Conseil National des Ingénieurs et Scientifiques de France) fournissent d'autres données de cadrage, avec une estimation du nombre d'ingénieurs expatriés à l'étranger. Nous avons donc analysé à partir de leurs données le cas des ingénieurs docteurs expatriés. L'enquête de 2009 que nous avons analysée comptabilise environ 8 000 ingénieurs docteurs expatriés à l'étranger. Ils travaillent principalement dans le secteur privé, en grande partie dans des activités de R&D, en majorité aux USA. L'enquête du CNISF a cherché à savoir comment ils jugent la situation à l'étranger par rapport à la situation française, si leur situation leur paraît meilleure à l'étranger et de quel point de vue. En général, leurs réponses indiquent que selon eux la qualité de vie, la rémunération, les opportunités professionnelles à l'étranger sont meilleures par rapport à la situation française. Concernant maintenant les projets de retour des jeunes ingénieurs qui sont partis à l'étranger, d'après leurs réponses, ils ne veulent pas rentrer en France : 39 % disent qu'ils ne se voient pas rentrer en France et 15 % disent qu'ils le feront peut-être, à long terme. Une partie des expatriés semble donc vouloir rester durablement à l'étranger.

**- Tableau 1 -**  
**Pensez-vous rechercher un travail en France dans l'avenir ? (en %)**

NON	39,0
oui à long terme	14,1
oui à moyen terme	14,4
Oui d'ici moins d'un an	6,3
Vous ne savez pas ou cela ne dépend pas de vous	24,0
Total (hors non-réponse)	97,8
Non réponse	2,2
<b>Total</b>	<b>100,0</b>

Source : Enquête CNISF 2009, exploitation Iédu

## LES PREMIERS RÉSULTATS

### La première enquête quantitative en ligne

Voici quelques données issues de notre première enquête en ligne, réalisée à partir des fichiers de résultats de l'enquête Céreq auprès des personnes dont les parents ont répondu que leur enfant était à l'étranger.

Le fichier initial était d'environ 140 familles auxquelles nous avons demandé l'adresse email de leurs enfants vivant à l'étranger. Puis nous avons interrogé ces enfants via une enquête par en ligne.

L'effectif de répondants est faible (62 réponses sur 140, soit un taux de réponse de 44 %). Cette première enquête nous a néanmoins permis une première compréhension des déterminants de la mobilité.

Dans notre deuxième enquête en ligne, les personnes ciblées ont eu leur diplôme il y a quatre ou cinq ans, alors que l'enquête du Céreq est faite trois ans après. Quatre ans et demi environ après l'obtention du diplôme, un tiers de ceux qui étaient à l'étranger trois ans après l'obtention de leur diplôme sont revenus en France. On a donc déjà une idée de la mobilité de ces jeunes.

Une partie du questionnaire portait sur la raison principale de leur départ à l'étranger : la moitié d'entre eux a expliqué leur départ par une opportunité d'emploi, devant des raisons scientifiques qui semblent moins importantes.

La situation 4 ans après l'obtention du doctorat - 68 % des répondants habitaient à l'étranger, - 32 % étaient revenus en France.

#### L'emploi

- depuis l'obtention de leur doctorat, 45 % des docteurs déclarent avoir été au chômage (3 sont en recherche d'emploi à la date de l'enquête), - l'emploi occupé à la date de l'enquête

- 38 % ont un post-doc,
- 28 % ont d'autres types de contrats à durée limitée
- 28 % un contrat à durée illimitée.

## Le forum en ligne de docteurs expatriés

Avec l'Apec et l'appui logistique de la société Sorgem, un groupe de discussion en ligne a été animé pendant quinze jours *via* une grille d'entretien organisée par étape que nous avons préalablement discutée<sup>38</sup>. Grâce à ce dispositif, des jeunes docteurs résidant à l'étranger, ne se connaissant pas et vivant très loin les uns des autres, ont accepté de décrire les étapes de leur parcours et d'échanger entre eux sur leurs expériences et leurs perceptions.

Cette démarche a permis d'obtenir des informations précises sur la manière dont chacun avait réalisé son expatriation. Pour certains, la mobilité internationale était une condition *sine qua non* pour accéder à l'emploi académique dans le monde de la recherche. Les pays anglophones étaient prioritaires et, s'il n'avait pas d'opportunité dans les pays anglophones, le jeune s'était replié sur des pays où l'on parle anglais, faute de mieux.

Globalement, les conditions de recherche à l'étranger étaient réellement appréciées. D'un côté, ces docteurs reconnaissent que les opportunités étaient plus nombreuses à l'étranger, mais, d'un autre côté, ils vivaient plutôt mal l'enchaînement de statuts précaires, la nécessité de rechercher des contrats de manière successive pour assurer leur pérennité dans l'emploi. Chacun comparait les avantages et les inconvénients respectifs des marchés du travail français et étrangers, sans considérer ces derniers comme un idéal parfait.

Autre résultat intéressant, tous valorisaient la formation doctorale française par rapport aux collègues étrangers et estimaient que cette formation leur permettait d'être reconnus dans leur milieu de travail. Concernant les intentions de retour en France, ceux qui en exprimaient le souhait, le faisaient plutôt pour des raisons personnelles que pour des raisons professionnelles. Il leur semblait en fait difficile de retourner en France. Quatre à cinq ans après leur thèse, certains avaient rompu progressivement avec leurs différents réseaux et sentaient que ça allait être difficile pour eux de trouver un emploi dans le monde académique. Ils évoquaient en outre le problème de la concurrence avec les ingénieurs dans le secteur privé français, mais de manière marginale. Encore plus marginale, la question des rémunérations arrivait à la fin parmi les motifs pour ne pas rentrer en France. Ils mentionnaient en revanche, le problème du coût de la vie, notamment ceux qui envisageaient de vivre sur Paris.

## La deuxième enquête quantitative en ligne

Pour la phase 2, nous avons décidé d'élargir l'échantillon et de passer par l'ensemble des associations de docteurs et de doctorants avec lesquelles on avait déjà des contacts. Nous leur avons demandé de nous donner des listes d'adresses ou de faire passer l'adresse d'un questionnaire en ligne auprès de docteurs diplômés entre 2003 et 2008, période pour laquelle nous avons quelques données de cadrage sur les sortants de doctorat.

À ce jour (décembre 2012), 603 personnes ont cliqué sur le lien pour accéder à l'enquête. Parmi elles :

- 88 ont abandonné le questionnaire en cours : ce questionnaire demande 20 à 25 minutes pour répondre, ce qui peut être dissuasif. Nous avons gardé ces questionnaires incomplets parce qu'ils comportent déjà des réponses importantes.
- 208 personnes ont répondu, mais n'étaient pas à l'étranger ou avaient fait un très court séjour à l'étranger (inférieur à trois mois) : nous ne les avons pas pris en compte.
- 188 docteurs étaient effectivement à l'étranger.
- 70 ont été à l'étranger au moins trois ans après la thèse.
- 108 docteurs qui ont fait un séjour à l'étranger de quatre mois à trois ans, et sont revenus en France.

Les pays où ces personnes sont parties sont assez proches de ceux identifiés dans l'enquête du CNISF. Les États-Unis sont majoritaires sur l'ensemble de l'échantillon, quelles que soient nos sous-populations, avec environ 20 % des docteurs partis à l'étranger.

Il est intéressant de regarder pourquoi certains jeunes docteurs ne reviennent pas en France. En comparant ceux qui sont revenus après être restés trois ans avec ceux qui étaient restés moins de trois ans, on a pu vérifier que les choix étaient liés à des logiques de carrière.

Le choix est lié à la nature du contrat de travail : ceux qui ont des contrats stables à l'étranger ont moins tendance à revenir. En revanche, il ne s'agit pas d'un problème de rémunération : s'il existe des différences de rémunérations entre les expatriés et ceux qui sont rentrés en France, cela ne semble pas être un facteur décisif dans les choix de mobilité. Le choix n'est pas non plus lié au secteur d'emploi des docteurs (privé/public, académique/non académique) : parmi les expatriés, environ 50 % travaillent dans des universités. Le fait de rester à l'étranger ne s'explique pas par le secteur.

<sup>38</sup> Le forum en ligne s'est déroulé pendant 15 jours au mois de novembre 2011.

Le pays ne joue pas non plus de rôle : il n'y a pas de pays qui garderaient plus les docteurs que d'autres. On n'observe pas d'effet « États-Unis ». On constate que les docteurs restent souvent moins en Allemagne, un peu plus en Suisse, mais sans que cela puisse être considéré comme très significatif.

La question du niveau de vie n'a pas encore été étudiée de manière précise. Elle reste complexe à étudier : les différences de rémunération doivent être comparées au pouvoir d'achat et éventuellement, à des indicateurs de qualité de vie. Lors du forum en ligne, les docteurs qui résidaient à l'étranger ont déclaré que leur salaire de chercheurs sur Paris serait trop faible s'ils revenaient en France. Une rémunération élevée n'est pas le moteur de la mobilité et de l'expatriation, mais ils souhaitent maintenir leur niveau de vie. Le coût de la vie par rapport au salaire leur paraît défavorable en France, et tout particulièrement en région parisienne.

Les docteurs ont également été interrogés sur la qualité de la formation doctorale française par rapport à celle des autres pays. Une partie du questionnaire s'est notamment focalisée sur une auto-évaluation des certaines compétences des jeunes docteurs français comparativement à celle des docteurs étrangers avec qui ils ont travaillé. En termes de compétences scientifiques spécifiques, les docteurs français estiment que leur formation est plutôt un point fort. Leur point faible concerne surtout les compétences en matière de gestion et de management de projet.

En conclusion, nous travaillons sur une problématique qui suscite de nombreux débats. Notre contribution tente de les enrichir avec des résultats empiriques, tout en proposant un cadre méthodologique qui peut s'avérer intéressant pour de futures enquêtes. Nous réfléchissons notamment aux problèmes de biais d'enquête que nous essayons de contrôler. Par ailleurs, il convient également de faire attention aux généralisations : les comportements de mobilités diffèrent par discipline, même si la taille de notre échantillon ne permet pas de détailler les résultats. On a pu constater par exemple dans l'échantillon que les docteurs en sciences de la vie et de la terre partent beaucoup plus à l'étranger. Ces mobilités sont souvent « imposées » dans leur discipline académique. Il s'agit parfois d'une condition sine qua non pour accéder ensuite à des postes stables. Par ailleurs, il est difficile d'identifier un effet des publications sur la mobilité qui indiquerait par exemple que les docteurs les plus talentueux scientifiquement resteraient à

l'étranger. Nos premiers résultats semblent montrer que ce ne sont pas les docteurs les plus « productifs » en termes de publications scientifiques qui s'expatrient durablement à l'étranger.

## — DÉBATS

Les résultats statistiques en eux-mêmes suscitent peu de débats et la discussion porte sur les causes de l'expatriation, le profil des expatriés et l'évaluation qui peut être faite des situations à travers leurs opinions à un moment donné.

Certains facteurs vont être plus importants que d'autres dans les choix de mobilité, que ce soit pour partir, pour rester et enfin pour revenir en France.

Partir à l'étranger est dans certaines disciplines une condition sine qua non pour accéder au monde de la recherche en France mais aussi, dans certains cas, pour accéder à certains postes dans des entreprises privées. Dans certains secteurs d'activité, il est de bon ton d'avoir fait un post-doc à l'étranger. On sait aussi que dans certains de nos instituts de recherche, même si ce n'est pas dit, le fait d'avoir un ou deux post-docs, plus effectivement des publications de rang 1, etc., est indispensable pour envisager d'avoir un poste.

Par contre, ceux qui bénéficient d'un financement international pour partir à l'étranger - même si c'est en réalité compliqué de savoir ce qu'est un financement international - ont nettement plus de probabilité de rester dans ce pays.

Pour identifier le rôle éventuel du profil des expatriés, on dispose de peu d'éléments probants. Peu de résultats indiquent des écarts de situation ou d'opinion entre les hommes et les femmes et, sur un autre plan, si les enfants de cadres sont légèrement surreprésentés dans les séjours plus longs à l'étranger, il faudrait pouvoir poser des questions plus précises pour mesurer les effets du capital social et du capital culturel sur la mobilité. Il s'agit cependant d'une population déjà triée socialement : ce sont tous des docteurs qui sont tous partis à l'étranger.

L'élément important, c'est qu'il s'agit surtout des personnes dont l'âge moyen se situe aux alentours de 30-31 ans, ce qui réduit les possibilités d'analyse de l'évolution des situations à moyen terme. Cependant, les récits de vie issus du forum en ligne mettent en

évidence le fait que l'expatriation résulte souvent d'une décision « collégiale », qui implique un couple, une famille. Il en est de même du projet de retour en France. Les docteurs expatriés sont parfois partis en couple ou vivent en couple au moment de l'enquête. Certaines et certains ont des enfants ou projettent d'en avoir : c'est un sujet qu'ils abordent dans leur choix de mobilité, mais plutôt quand il s'agit d'évoquer les raisons d'un éventuel retour en France. Ils font part de leur souhait que leurs enfants aillent dans une école française, dans un environnement français. La mobilité peut conduire les expatriés à un changement dans la répartition des charges familiales : quand l'un des deux part parce qu'il a obtenu un poste à l'étranger, celui qui suit a une responsabilité familiale accrue qu'il n'avait pas en France. Dans les pays où il n'y a pas de système de garde d'enfant, le choix peut être très contraint, même si le niveau de vie est un paramètre important. La première raison d'un retour en France est donc liée à des choix personnels et surtout familiaux.

Par contre, parmi les raisons d'un non-retour en France, la conjoncture, politique, sociale ou économique est susceptible de jouer un rôle ponctuel plus ou moins durable. Cependant, l'enquête n'a pas permis d'identifier de manière précise ce type de raison, au-delà de quelques cas particuliers abordés lors du forum.

L'employabilité au retour de l'expatriation est en elle-même une question complexe et il est difficile d'isoler le rôle d'un séjour à l'étranger dans une carrière en France. Pour pouvoir répondre à cette question, il faudrait étudier une population témoin composée de jeunes qui sont restés en France pour comparer les deux populations à caractéristiques identiques afin de voir si ceux qui ont eu cette expérience à l'étranger en tirent un avantage. C'est un sujet complexe à traiter. Par ailleurs, certains repartent à l'étranger. Parmi les participants au forum, il y avait une jeune femme qui avait fait son post-doc comme chercheur aux États-Unis, qui est revenue en France, avec pour objectif de devenir chargée de recherche à l'INSERM. Elle n'a pas réussi et elle est repartie à l'étranger, mais cette fois pour du management de projet et non pour faire de la recherche, mais toujours au sein du même laboratoire de recherche aux États-Unis. Elle a expliqué qu'elle ne regrettait pas son choix parce qu'elle s'épanouissait dans ce poste.

Les docteurs craignent, quand ils partent faire un post-doc à l'étranger, de se « couper de leur base » (leur labo, leur directeur de thèse, leurs collègues...) et de ne pas être au courant des postes qui s'ouvrent en France. Si l'on voulait développer l'attractivité de la France et le retour des docteurs, il faudrait les aider à ne pas couper pas ce lien pour leur permettre de revenir. Il y a effectivement de très bons éléments qui s'en vont et qui pourraient davantage valoriser leur parcours à l'étranger, mais ils ont tellement peur d'être oubliés qu'ils rentrent plus tôt sans forcément avoir capitalisé les avantages professionnels ou scientifiques liés à leur expatriation, ni avoir d'opportunité au moment de leur retour.

Dans l'enquête quantitative, il leur est demandé s'ils continuent à avoir des réseaux avec une stratégie de retour éventuel. Les trois quarts répondent par l'affirmative, mais les deux tiers déclarent ne pas connaître les canaux institutionnels pour revenir en France. Il y a clairement une différence entre garder des contacts et entretenir ses réseaux d'une part, et se servir des canaux institutionnels d'autre part, différence dont ils semblent conscients.

Certains jeunes ont fait un doctorat, sont partis faire un ou deux post-docs à l'étranger, ils ont beaucoup publié... Ils n'ont pas de postes au CNRS et quand ils reviennent, ils ont quelquefois 31 ans ou 32 ans. À ce moment-là, ils se rabattent vers le secteur privé parce qu'ils n'ont plus beaucoup de choix. C'est un peu difficile pour eux d'être crédibles quand ils disent que leur motivation est d'intégrer le monde socio-économique. Il aurait fallu savoir s'ils avaient une stratégie au moment de leur départ, ou s'ils étaient parfaitement au clair sur le mode de recrutement dans certains de nos instituts.

Ceux dont le projet au moment de la soutenance de leur thèse est de rester dans la voie académique sont ceux qui ont tendance à rester le plus fréquemment à l'étranger. Les autres, ceux qui sont en dehors de la voie académique, ont plutôt tendance à revenir.

Dans certains secteurs, notamment dans l'industrie chimique pharmaceutique, le post-doc est utile pour accéder au secteur privé. Ce secteur est surreprésenté dans notre échantillon. Et les post-docs semblent plus courts.

L'indicateur du nombre de publications et sa corrélation avec le départ ou le non départ, le retour ou le non-retour est très délicat à utiliser, même s'il « fonctionne » dans certains cas. L'enquête interroge des docteurs de toutes les disciplines scientifiques. Dans certaines d'entre elles, on signe des papiers à dix-huit, dans d'autres à deux, dans certaines, publier des ouvrages a une valeur, dans d'autres aucune. Les uns ont leur liste de revues bien cotées et moins bien cotées, les autres n'ont pas ce dispositif... Techniquement, les modèles « toutes choses égales par ailleurs » permettent de contrôler en partie ces différences mais il y a effectivement une diversité de pratiques par discipline. On sait que les disciplines des sciences fondamentales ne fonctionnent pas comme le droit ou l'histoire. La variable utilisée dans notre enquête est le nombre de publications au moment de la thèse, les personnes enquêtées n'en déclarent pas beaucoup sauf peut-être en sciences. Cette variable n'est pas *a priori* un mauvais signal du potentiel scientifique : elle explique en général l'accès à un concours de maître de conférences dans les enquêtes réalisées en France par le Céreq, même dans les analyses par grands groupes disciplinaires.

Il est très difficile de faire une comparaison internationale entre contrats pérennisés et non pérennisés. Outre le recueil des informations sur le pourcentage de docteurs en contrats plutôt pérennes et ou en contrats moins pérennes, il est difficile de donner une seule définition de l'emploi pérenne, sachant que, selon les pays, on ne considère pas la précarité des contrats de la même façon. Ainsi, au Québec où les expatriés sont nombreux, la notion de CDI n'existe pas. Autre exemple, en Belgique, il y a beaucoup de post-docs. Dans ce pays, le post-doc est un emploi à temps plein et il est plus intéressant pour l'université de recruter des post-docs que d'avoir des permanents. Beaucoup de personnes travaillent avec ce type de contrat depuis 15 ou 20 ans, soit une succession de post-docs. Il est donc très difficile d'établir une comparaison entre les pays parce que les systèmes ne sont pas les mêmes.

Le discours des doctorants expatriés apparaît assez nuancé quant à leur situation professionnelle à l'étranger et à leur projection dans l'avenir, notamment lorsqu'ils travaillent dans la recherche. D'un côté, ceux qui sont en post-docs ont le sentiment que de nombreuses opportunités leurs sont ouvertes : ils ont des moyens, ils peuvent développer des re-

cherches, tout semble possible pour eux. Mais d'un autre côté, ils savent qu'il y a des échéances fréquentes, que « rien n'est promis », « qu'il leur faut se battre » et « montrer leur valeur en permanence ». Ils laissent donc entendre que la situation française et l'existence des concours n'est pas si mauvaise pour mener des recherches plus sereinement, à condition de réussir les concours.

L'analyse des échanges dans le cadre du forum en ligne de fin 2011 impose une certaine distance par rapport à « l'objectivité » des témoins. En effet, il s'agit de témoignages partiellement *a posteriori*, ou en tout cas après qu'un choix a été fait. Il peut donc y avoir des biais qualitatifs car les personnes qui ont accepté de participer à l'expérience peuvent aussi reconstruire leur passé, en donner une interprétation à un moment donné dans des circonstances données. Par exemple, ces personnes ont trouvé des postes plus intéressants que ceux qu'on leur proposait en France, elles sont parties et disent souvent « avoir eu une opportunité », elles déclarent avoir été bien accueillies. On peut se demander si, à circonstances identiques, ce qui pourrait être présenté de manière critique, voire négative n'est pas passé sous silence, ou neutralisé, parce qu'il y a eu un choix et qu'il n'y a pas de possibilité de retour en arrière.

Un des exemples le plus marquant lors du forum est celui d'un des docteurs expatriés aux États-Unis qui décrit de manière très détaillée le système de contrôle et d'évaluation qu'il vit : c'est une évaluation permanente, ou du moins qui dure très longtemps. Au début du forum, il attendait les résultats et à la fin du forum, il a obtenu ses résultats. Entre les deux, ce qui compte pour lui et qu'il met en avant, c'est la reconnaissance de sa valeur en tant que Docteur en histoire aux États-Unis, ce qui n'a pas été le cas en France. Il était donc dans l'attente de résultats déterminants pour son avenir, et plutôt que d'évoquer le risque d'un échec, il met en avant cette reconnaissance, comme un pari.

Plus globalement, tous ceux qui ont répondu montrent que, comme en France, chaque situation quel que soit le pays, comporte du pour et du contre, et que les appréciations résultent d'arbitrages, peut-être durables, mais peut-être aussi purement conjoncturels, et que ce qu'ils choisissent de mettre en avant, c'est, au moment du forum, ce qu'ils jugent être positif dans leur situation. À ce moment précis, ils sont à une étape où leur arbitrage est de rester à l'étranger.

Concernant les évolutions professionnelles, les personnes enquêtées étant jeunes, rien ne permet d'affirmer qu'elles souhaiteront rester dans la recherche académique toute leur vie. Elles vont pouvoir se servir de ce qu'elles ont appris dans leurs premiers postes, en gestion de projets par exemple, dans les entreprises du secteur privé. Mais si une telle évolution est aussi possible en France, on a l'impression que les docteurs ont plus de possibilités de changement professionnel à l'étranger qu'en France dans la mesure où le doctorat y est souvent beaucoup plus reconnu professionnellement. Une fois de plus, la dualité ingénieur/docteur en France est omniprésente dans l'évaluation de la situation des docteurs et la comparaison France/étranger.

En fait, deux tiers des docteurs qui sont à l'étranger disent n'avoir eu aucune information sur les possibilités de retour en France.

Certaines bourses sont très difficiles à obtenir parce qu'elles doivent être planifiées. On sait qu'on va partir dans huit mois ou dans un an, et souvent on part parce que l'on a une opportunité et pas avant. On négocie le retour avec l'employeur suivant, en fait. Effectivement, ceux qui ont leur financement interna-

tional - c'est assez compliqué de savoir ce qu'est un financement international - mais ceux qui ont eu un financement non français pour partir ont plus de chances de rester, c'est assez systématique. C'est assez trivial, mais c'est effectivement assez fort.

Ce que l'on voit quand même assez clairement, c'est que ceux qui, au moment de la soutenance de la thèse, ont projet de rester dans la voie académique, sont ceux qui ont tendance à rester le plus fréquemment à l'étranger. Les autres, ceux qui sont en dehors de la voie académique ont plutôt tendance à revenir plus.

Ce qui surprend dans les témoignages, c'est l'ambivalence des propos. D'un côté, on a le sentiment que pour ceux qui sont dans ces post-docs, ces CDD à l'étranger, tout est possible, ils ont des moyens, ils peuvent développer des recherches, l'ensemble des possibilités est ouverte. Mais, d'un autre côté, ils savent qu'il y a des échéances, que rien n'est promis, il faut se battre. Ils se disent que la situation française n'est pas mal aussi quand on arrive à avoir le concours, tout en étant conscients qu'il y a moins d'ouverture et que le fait d'être loin réduit souvent les opportunités. ●



—5—

—LA FABRIQUE  
DES CADRES  
DANS  
L'ENSEIGNEMENT  
SUPÉRIEUR—

### Intervenants :

**Francis GUÉRIN, maître de conférences en sociologie - INSA de Rouen, DySoLa (Dynamiques Sociales et Langagières – EA 4701)**

**Jean-Louis LE GOFF, maître de conférences en sociologie - Université de Rouen, DySoLa (Dynamiques Sociales et Langagières – EA 4701)**

**Hédia ZANNAD, professeure associée - Neoma Business School, Groupe de recherches Tr@jectoire**

### L'ÉQUIPE

L'équipe est constituée de trois personnes qui travaillent ensemble depuis dix ans.

Hédia Zannad travaille dans une école supérieure de gestion, Neoma Business School. Elle appartient au groupe de recherche appelé Tr@jectoire, qui s'intéresse à l'impact des mutations technologiques et sociologiques actuelles, sur les parcours professionnels et sur l'ancrage des individus à la fois dans l'entreprise et dans des lieux de référence comme la famille par exemple.

Jean-Louis Le Goff est maître de conférences en sociologie à l'Université de Rouen. Il fait partie du laboratoire DySoLa (Dynamiques sociales et langagières), qui est une fusion récente entre deux laboratoires de l'Université de Rouen, l'un de sociolinguistique et l'autre de sociologie.

Francis Guérin, qui appartient au même laboratoire, travaille dans un tout autre univers puisqu'il est maître de conférences en sociologie dans une école d'ingénieurs, l'Institut National des Sciences Appliquées (INSA) de Rouen.

### LE PROJET, SON ORIGINE ET SA DÉMARCHE

#### Genèse du projet de recherche

Il s'agit d'une enquête, en cours, sur la « fabrication des cadres ». Après un retour sur l'origine de ce projet, les premiers résultats seront présentés terrain par terrain.

Nous sommes partis d'un univers qui n'a apparemment rien à voir avec ce dont nous allons vous parler : l'univers de la VAE (Validation des acquis de l'expérience). Nous avons commencé à travailler sur cet objet en 2002, au moment où la démarche se

construisait. Nous avons mené une première enquête financée par la fondation Vedioibis qui portait sur « la VAE, comme « objet-frontière » en cours d'émergence ».

Une première question a émergé à l'époque. Comment faire pour éviter que les organisations, et notamment l'entreprise, confisquent ou essaient de contrôler, pour leurs intérêts propres, un dispositif supposé être à destination et à l'initiative des individus ? Le risque perçu était que la VAE soit utilisée pour minimiser les conséquences d'un plan social par exemple. Si l'on permet aux gens de passer un diplôme, il y a des chances qu'ils soient plus facilement employables ailleurs. Une deuxième question concernait la valorisation de l'expérience comme innovation : comment la VAE peut-elle être à la fois source d'un compromis sur sa nécessité et de désaccord sur son usage social ?

Une troisième question a alors été formulée par les acteurs de terrain issus du syndicalisme ou des organismes de formation. Finalement, qu'est-ce qu'un dispositif individuel garanti collectivement, au nom de l'égalité des chances ? De l'ensemble de ces questions est issue ainsi une problématique : comment faire pour que les dispositifs - qui leur sont destinés et qui sont supposés être actionnés à leur initiative - préservent l'autonomie des individus ?

La deuxième recherche, financée par la région Haute-Normandie, portait toujours sur la VAE, mais comme objet institutionnalisé.

D'un côté, on sait qu'être « candidat à un diplôme », en vue de son obtention est une chose, mais que l'expérience, comme les stages, ne font pas sens immédiatement. On ne sait pas en identifier les acquis immédiatement, ni même capitaliser l'expérience en termes de projet.

De l'autre côté, des métiers et des acteurs apparaissent autour des activités d'information, de conseil, d'accompagnement. On voit bien alors la question qui se pose. Quelle est leur efficacité ? L'efficacité du dispositif repose-t-elle sur sa capacité à amener un

maximum de gens à un diplôme au risque de ne pas forcément respecter leurs intentions, ou à les pousser dans des voies dites « faciles » en termes d'obtention de diplômes, mais pas nécessairement souhaitées ? On retrouve ici la question de l'autonomie posée par la première recherche avec toute une série de questions afférentes. L'accompagnement influence-t-il les choix individuels ? Est-ce qu'il les conditionne ? Est-ce qu'il les encourage ? Ou au contraire, est-ce que « l'accompagnant » se contente de suivre la personne en espérant qu'elle trouve sa propre voie ?

La recherche qui va être présentée n'a plus pour thématique la VAE, En effet, elle s'inscrit dans un chantier plus vaste, qui pose la question de la place et du rôle de l'activité d'accompagnement dans notre société. Cette interrogation a pris de l'importance ces dernières années. Alors que le ministère du Travail tente de promouvoir des dispositifs d'accompagnement renforcé, les acteurs du terrain résistent et rappellent leur mission : aider les gens à se réaliser eux-mêmes à travers un diplôme, à travers une certification, favoriser les projets qui peuvent en découler, et non pas « faire du chiffre ». L'accompagnement a-t-il vocation à être performant ou à respecter l'individu. Cette question se retrouve partout, chez les délinquants sortant de prison, dans l'accompagnement de la fin de vie, dans les démarches d'alphabétisation et de retour au travail des femmes... et même chez les arbitres de football. Un de nos collègues travaille en effet sur l'accompagnement des arbitres de football en proie à la violence sur le terrain, la Fédération Française de Football ayant mis en place à leur intention un accompagnement.

## PRÉSENTATION DU PROJET

Nous sommes aujourd'hui sur un projet de recherche d'envergure qui rassemble une vingtaine de chercheurs issus de huit laboratoires. Tous, dans des champs différents, travaillent sur l'accompagnement que nous n'avions pas vu émerger immédiatement dans nos premiers chantiers, mais qui s'est un peu à peu imposée comme un sujet incontournable. De fait, l'accompagnement est une démarche qui envahit l'ensemble des activités socio-éducatives et tend à devenir un paradigme pour les sociétés postmodernes<sup>39</sup>.

La recherche présentée s'inscrit dans cette logique de l'accompagnement qui consiste, selon les terrains, à

suivre les individus, les précéder ou les forcer dans une voie, pour les amener vers un projet déterminé. En travaillant sur la question de la VAE, nous avons été rapidement amenés à nous interroger sur nos propres institutions. Que ce soit à l'Université de Rouen, à Neoma Business School ou à l'INSA de Rouen, nous avons des candidats à la VAE qui postulent pour nos diplômes. Nous nous sommes ainsi aperçus que nos propres établissements de formation avaient développé des pratiques d'accompagnement. Nous nous sommes ensuite rendus compte que cette problématique de l'accompagnement concernait aussi sur nos diplômes classiques et pas seulement à travers la VAE.

On le sait, il y a deux façons de devenir cadre. En cours de carrière - 60 % des cadres actuels ont commencé dans une autre catégorie socio-professionnelle<sup>40</sup>, ou alors immédiatement, ou dans un délai très court après l'entrée sur le marché de l'emploi. Ces accessions directes ou très proches dans le temps du début de la vie professionnelle caractérisent un certain nombre de cycles de formation comme celui d'ingénieur. Si la destinée des étudiants d'écoles de commerce est d'être cadre, les statistiques du Céreq montrent que 85 % des ingénieurs diplômés en 2010 ont débuté leur carrière professionnelle comme cadres, de même que 52 % des diplômés de niveau Bac +5 et plus issus d'une formation universitaire à vocation professionnelle (Master pro, DESS et autres Bac +5) ou encore 57 % des diplômés d'écoles de commerce Bac +4/5<sup>41</sup>. C'est une marque de fabrique d'une forte proportion des diplômés de niveau Bac +5, le taux d'entrée directe sur le marché du travail comme cadre chutant de manière significative pour les diplômés de niveau Bac +3 (respectivement 19 % des licences pro et 18 % des licences et L3 universitaires) et Bac +4 (42 % des diplômés de niveau Bac +4 de 2010)<sup>42</sup>.

On voit donc que certaines filières de formation, essentiellement les filières de Bac +5 à Bac +8, produisent du cadre en tant que statut, la notion de cadre recouvrant aussi bien les managers que les experts. Si la catégorie « cadre » peut avoir une unité symbolique, elle n'a pas forcément d'unité constitutive. Ces structures de formation à niveau Bac +5 et plus sont donc particulièrement efficaces en termes de production de cadres : non seulement elles insèrent mieux leurs diplômés sur le marché du travail que les autres, mais elles les insèrent directement dans un statut considéré, à tort ou à raison, comme relativement privilégié dans la société.

39. Pour une description du projet, voir Le Goff J.-L. (2012), « L'accompagnement socio-éducatif au sein des dispositifs institutionnels : assister, responsabiliser ou régir les consciences » ? in Devineau S., Léger A., (dir.), *Formation, qualification, emploi en Normandie : la construction des parcours*, Presses Universitaires de Caen, pp. 171-193.

40. Möbus M. (assistée de Delanoë A. et Ryk F.) (2011), « Devenir cadre par la promotion. Données de cadrage », *Notes Emploi Formation du Céreq*, n° 47, octobre.

41. Calmand J., Mora V. (2011), « Insertion des sortants du supérieur : les effets contrastés de la professionnalisation », *Bref du Céreq*, n° 294-2, novembre-décembre.

42. De manière très convergente, selon l'Apec, les diplômés de 2011 voient leurs chances d'être cadres en 2012 très déterminées par la nature et le niveau de leur diplôme : 90 % des ingénieurs diplômés en 2011 sont salariés en tant que cadres en 2012, ainsi que 65 % des diplômés d'écoles de commerce (Bac +4/5) ou 55 % des Bac +4/5 d'université, alors que cela ne sera vrai que pour 8 % des diplômés de niveau Bac +3. (Apec, 2012), « Les jeunes diplômés de 2011 : situation professionnelle en 2012 », *Les études de l'emploi cadre*, septembre.

Il ne s'agit pas de nier les déterminants qui pèsent sur ce phénomène et qui, par exemple, font des grandes écoles des lieux de reproduction sociale (P. Bourdieu) ou encore une « exception française » issue de l'Ancien Régime (P. d'Iribarne). Nous ne nions pas non plus les problématiques qui présentent le diplôme comme un signal des compétences des futurs employés qui fonctionnerait mieux dans la société française que dans d'autres sociétés.

Nous ne nous intéressons pas ici au pourquoi - très largement exploré -, mais au comment. Comment les institutions concernées produisent-elles du cadre ? Peut-être produisent-elles des cadres parce que les individus qui en sortent sont plus compétents que les autres ? Peut-être produisent-elles du stigmaté, c'est-à-dire des individus conformes à ce qui est attendu sur le marché du travail, même si l'on ignore ce qu'il y a comme compétences derrière ? Ces diplômés incarnent une façon d'être qui est celle que recherchent les recruteurs, eux-mêmes issus des mêmes filières. Produisent-elles encore de la conformité, c'est-à-dire des individus non gênants parce que sur-adaptés au monde professionnel ?

Nous ne nous intéressons donc pas directement aux causes, mais à la manière dont les choses se produisent. Cette question nous intéresse d'autant plus que au moment de leur entrée dans ces structures de formation, ces étudiants étaient déjà plutôt de bons élèves, et ce, quel que soit le dispositif Bac +5 concerné. D'où notre interrogation : comment transforme-t-on miraculeusement des individus qui se sont distingués par leur compétence scolaire, en sujets qui soit sont conformes à un rôle social attendu, soit possèdent des compétences de cadre, soit encore présentent les stigmates que l'on attend d'eux ?

Comment fait-on, dans le processus de « fabrication » qu'est un cursus de l'enseignement supérieur, pour produire, à partir d'élèves plutôt méritants, des cadres potentiels, voire des volontaires pour l'être ? Notre recherche porte donc sur la nature de l'accompagnement qui a été réalisé. N'est-ce que par du savoir, des cours, de l'acquisition de contenu ? Ou existe-t-il d'autres processus, comme ceux d'accompagnement que nous avons vus et étudiés dans d'autres champs, mis en œuvre pour aider à cette conversion de l'individu d'un profil A vers un profil B, d'où qu'ils viennent ?

Notre problématique de recherche est la suivante : y a-t-il des mécanismes repérables dans cette transformation ? Existe-t-il des dispositifs d'accompagnement

semblables à ceux que nous avons pu observer dans les différents champs sur lesquels nous avons travaillé ? Y a-t-il des actions pédagogiques spécifiques qui font qu'à un moment donné, ces structures produisent davantage de cadres que d'autres et donnent des gages d'efficacité à l'entrée du marché du travail, supérieurs à ceux que l'on trouve ailleurs ?

À cette étape de notre étude, nous pouvons déjà affirmer que notre hypothèse de départ ne se vérifie pas dans tous les cas : il s'agit d'une recherche qui, pour une fois, ne contient pas la réponse dans la question. Notre hypothèse était que la fabrication de cadres supposait un travail en profondeur sur les individus. Il est souvent reproché, par exemple, aux grandes écoles d'être une sorte d'entreprise de conditionnement idéologique qui ne respecte pas l'individualité, mais vise à modeler un stéréotype qui serait vendable sur le marché. Notre problématique visait à repérer les instruments de modelage qui font de ces individus-là des cadres, voire des gens désireux d'être cadres.

Nous sommes partis de l'idée que, pour opérer une conversion en profondeur telle que celle-là, il fallait instiller autre chose que du contenu pédagogique. Nous enseignons nous-mêmes et nous savons bien qu'il y a une distance entre ce que nous essayons de faire passer et ce qui passe réellement. Nous nous sommes alors dit qu'il devait y avoir d'autres mécanismes à l'œuvre dans cette conversion, réelle ou apparente, que des mécanismes purement discursifs de la part des enseignants.

### Trois terrains d'enquête

De par notre propre position professionnelle, nous disposons de trois terrains d'enquête un peu particuliers pour vérifier si les mécanismes diffèrent en fonction de ces trois structures de formation : une école de commerce et de gestion, une université et une école d'ingénieurs. Ce sont donc trois structures relativement différentes par leurs moyens, ne serait-ce que par leur dotation et frais d'études, ou par le rapport qu'elles entretiennent *a priori* avec l'entreprise : un rapport plus ou moins idolâtre, au moins théoriquement, du côté des écoles de commerce et d'ingénieurs, et un rapport plutôt critique du côté de l'université, surtout quand il s'agit d'une faculté de sociologie. Nous avons supposé que la comparaison allait peut-être donner des résultats relativement dif-

férents, même si ce n'est pas le seul modèle de référence, avec deux structures publiques et une structure privée.

La recherche a été facilitée, avec, d'une part, la mise en place de dispositifs d'observation ou d'entretiens semi-directifs et, d'autre part, la compréhension que nous pouvons avoir du contexte de notre propre institution, même si notre proximité au terrain que chacun de nous a étudié peut biaiser la relation avec les enquêtés. Il n'est en effet pas toujours évident d'être acteur et de se prononcer sur la manière dont fonctionne sa propre structure. Nous avons veillé ainsi à n'interroger que des étudiants que nous n'avions plus en cours : le fait de ne plus les évaluer éliminait une difficulté méthodologique.

### Une recherche en cours

Dans un premier temps, nous avons interviewé les responsables des trois structures et leur avons posé une même série de questions : mettez-vous en place des dispositifs d'accompagnement ? Si oui, lesquels ? Avec quels objectifs ? Nous avons essayé de voir ce qu'ils faisaient (ou tentaient de faire) pour amener les étudiants à un degré d'employabilité au niveau cadre relativement correct. C'était la première étape exploratoire, axée sur l'aspect institutionnel.

La deuxième phase, que nous venons de clore, a été consacrée aux étudiants. Qu'en pensent-ils ? Connaissent-ils l'existence de ces dispositifs d'accompagnement ? Sont-ils perçus comme des dispositifs intrusifs au regard de leur identité ? Au contraire, leur paraissent-ils facilitants ? À quel dispositif d'accompagnement sont-ils le plus sensibles ? Auquel n'accordent-ils aucune espèce d'attention ou d'intérêt ? Cette phase visait à comprendre comment les étudiants en fin de cycles se positionnent dans la structure.

La dernière phase, encore à faire, consistera à interroger ces étudiants une fois insérés sur le marché du travail. Quel regard jettent-ils *ex post* sur l'aide ou le caractère performant des dispositifs qui les ont accompagnés vers leur poste actuel ?

L'enquête étant en cours, nous allons présenter successivement ce qui ressort des trois terrains d'enquête, avec des effets de contraste et des effets communs.

## LES PREMIERS RÉSULTATS...

### L'INSA de Rouen, une école d'ingénieurs (F. Guérin)

Tous les principaux responsables de l'INSA de Rouen ont été rencontrés : le directeur des formations, le directeur des relations entreprises et sa collaboratrice directe, la responsable de la communication externe et interne, trois directeurs de département, qui sont au cœur du montage du dispositif d'accompagnement. J'ai également déjà réalisé des entretiens avec quatorze étudiants en cinquième année de différents départements et spécialités.

Il ressort dans un premier temps que la notion de « cadre » ne parle ni aux responsables, ni aux étudiants. Aucun n'a prononcé le mot « cadre » au cours des entretiens. C'est une réalité complètement absente de leur discours et de l'univers de référence de l'école. Quand le terme a été utilisé, c'était pour dire ceci : « le problème c'est qu'on n'est pas qu'un ingénieur, on est aussi cadre, il y a de la paperasse ». L'identité pertinente du groupe, étudiants, mais aussi encadrants, est celle d'« ingénieur » qui est, notons-le, tout aussi vague, tout aussi indéterminé, tout aussi flou en termes de contenu que le mot cadre.

Ensuite, il apparaît aussi qu'être « ingénieur » n'est pas une quête, notamment chez les étudiants. Beaucoup, y compris en cinquième année, ont peur d'être ingénieurs. Pour eux, « être ingénieur », c'est avoir des responsabilités et un niveau d'expertise qu'ils ne se sentent pas forcément capables d'assumer. Personnellement, je ne m'attendais pas à rencontrer des individus si peu sûrs d'eux, qui ne se considèrent pas forcément taillés pour le costume qu'on leur a coupé. Mais, à l'inverse, j'ai aussi fait des entretiens avec des étudiants qui ne se posent pas trop de questions, la population interrogée étant hétérogène sur ces sujets.

Troisième constat. L'école forme de bons techniciens, mais pas des ingénieurs, au sens de personnes capables de prendre des décisions, d'assumer des responsabilités, susceptibles d'être motivées par des innovations, apportant des solutions qui n'ont pas été jusque-là expérimentées par d'autres. Les responsables de l'institution eux-mêmes dévalorisent la

manière dont la structure « fabrique » des individus, reconnaissant que l'insistance sur la technicité produit davantage d'excellents techniciens que des ingénieurs au sens fort du terme. En revanche, au regard du niveau auquel les écoles recrutent leurs étudiants et compte tenu de la diversité des expériences qu'ils ont vécues au cours de leur scolarité, les diplômés de l'INSA savent s'adapter, et c'est une des grandes qualités qu'eux-mêmes se reconnaissent et que les responsables de l'institution leur attribuent. Les prérequis d'une adaptation au monde professionnel sont donc réunis : des individus qui fonctionnent bien intellectuellement et qui ont été exposés à des situations suffisamment différentes pour être adaptables. Pour les étudiants comme pour les responsables, cette capacité d'adaptation constitue une valeur cardinale.

L'enquête montre en outre une division du travail stricte dans l'école entre enseignement et professionnalisation. Qu'est-ce qui permet à l'ensemble des enseignants-chercheurs en sciences dures de ne pas s'intéresser à la professionnalisation de leurs étudiants ? La réponse est : « Il y a des gens pour ça ». La délégation se fait ainsi à deux niveaux. En interne : « on délègue à la direction des relations industrielles. C'est à eux de faire venir des entreprises, de trouver des stages étudiants, de remplir le forum ». À l'extérieur, comme c'est par exemple le cas pour les stages, on ignore ce qui s'y est passé, mais l'important est que les étudiants reviennent différents. C'est une boîte noire. Tout se passe comme si l'existence d'espaces externes à la structure purement scolaire permettait seule la conversion. Autrement dit, il y aurait une division du travail social, avec d'un côté les enseignants qui font de la science, et de l'autre, l'entreprise qui s'occupe de la professionnalisation, que ce soit en interne ou en externe. Je fus étonné d'entendre des responsables affirmer ne pas avoir de fonction d'accompagnement. Ils créent des espaces à l'intérieur de la structure, libèrent du temps pour que les étudiants aillent aux forums ou participent à des visites d'entreprises, allongent la durée des stages, conventionnent des stages non obligatoires, favorisent les projets extra-scolaires. Des espaces de professionnalisation sont ainsi créés et l'on ignore ce qui s'y passe : l'important est qu'ils existent.

Les élèves ingénieurs ne sont pas non plus demandeurs d'accompagnement. Au contraire, ils revendiquent le droit à l'autonomie de leur expérience. Pour eux, le modèle des écoles de commerce est un

modèle répulsif, un repoussoir. Quand on les interroge sur ce qui a eu de la valeur dans leurs expériences, que ce soit les stages, les projets, etc., c'est le fait de les avoir vécues qui prime, ça ne va pas plus loin. C'est une des raisons pour lesquelles ils veulent en vivre plus, mais ne demandent pas à ce qu'on les aide à les analyser ou à leur donner du sens, à en développer une approche réflexive. En effet, ils disent que c'est à travers l'expérience elle-même qu'ils vont pouvoir construire leur professionnalité. Ainsi, les étudiants de l'INSA affichent leur volonté ferme de s'auto-fabriquer par et dans ce qu'ils vivent.

Autre enseignement : le contenu de la formation scientifique de l'école n'est pas interrogé. Cette dimension de la formation est en quelque sorte un prétexte pour acquérir cette capacité d'adaptation évoquée plus haut. Seuls les étudiants qui ont un projet doctoral ou qui sont désireux de bifurquer vers l'enseignement ou la recherche font savoir qu'ils jugent que la formation scientifique n'est pas assez approfondie dans le domaine qui les intéresse. Ce sont, en outre, les seuls qui expriment un quelconque intérêt positif ou négatif vis-à-vis de cette dimension. On fait ensuite un constat qui a déjà été formalisé par d'autres chercheurs<sup>43</sup> à propos de l'enseignement, dans les écoles de commerce notamment. L'école désapprend à être un élève ou, plus exactement, elle dégoûte d'être un bon élève. Les épreuves qu'on y passe sont suffisamment faciles, afin que la non validation soit plus l'exception que la règle. D'une certaine manière, l'efficacité du dispositif est ici, car c'est ça qui fait que les étudiants vont aspirer à autre chose. En clair, le jeu scolaire n'a plus de valeur, ni de règle légitime. Ce ne sont pas ceux qui travaillent le plus qui ont les meilleures notes. Pour eux, la grande particularité du dispositif est de ne plus en faire des élèves ou d'en faire des élèves par défaut. Plusieurs m'ont dit « à quoi ça sert que je continue à investir dans l'aspect excellence scolaire, acquisition de connaissances, puisque le dispositif n'est pas là pour les reconnaître comme des priorités ? ».

Certains sont très lucides. « Il y a toute une culture en interne pour dire qu'on est les meilleurs, qu'on n'a pas de problèmes d'emploi. Regardez comment on s'en sort bien dans les statistiques de l'observatoire des métiers de l'emploi et des compétences ». Effectivement, en 2012, le taux d'emploi de la dernière promotion à m +3 après la fin officielle de la formation, c'est-à-dire début décembre, est de 97 %. Il y a deux regards là-dessus. Certains disent « je sais qu'il

43. Mottis N., Thévenet M. (2007), « Des professionnels pressés sur un semblant de marché... », *Revue Française de Gestion*, octobre, Vol. 33, n° 178-179, pp. 195-209.

n'y a pas de risque, et comme je sais que, de toute manière, je trouverai un travail, j'expérimente », et beaucoup d'étudiants sont là pour expérimenter des choses. Pour d'autres, en revanche, ce sentiment d'impunité, de sécurité, d'invulnérabilité crée une illusion sur les conditions extérieures.

Globalement, les étudiants ne s'intéressent pas fondamentalement à ce qui se passe dehors. Ils vivent une expérience de manière autocentrée et auto-référente, sans voir comment elle peut être projetée dans le monde. Les projets encadrés par des enseignants à la demande d'une entreprise sont le seul endroit et le seul moment où le triangle enseignant-chercheur en sciences dures, étudiant et monde extérieur de l'entreprise se constitue. Ce sont des projets réalisés avec un cadrage scientifique, à la demande d'un client, dans des conditions pédagogiques relativement cadrées. De ce fait, ces projets sont encore plus vendables que les stages et c'est le seul endroit où le croisement peut se faire entre trois mondes qui, finalement, s'ignorent plus qu'ils ne se confrontent.

Dernière chose, on constate un phénomène de professionnalisation par défaut, par lassitude, des étudiants. Plusieurs ont dit lors des entretiens : « L'entreprise, je veux y aller parce que j'en ai marre de l'école. Je suis à Bac +5, je n'en peux plus des études. »

Les premiers résultats de l'enquête montrent que, finalement, il n'y a pas vraiment d'accompagnement constitué dans cette école d'ingénieurs. On observe des mécanismes qui s'opèrent sans que l'institution en soit forcément maîtresse, mais l'accompagnement au sens où on l'entendait au début de l'enquête, n'est ni demandé, ni perçu, ni même voulu par la structure. C'est par là que je conclurai. Il n'y a pas d'accompagnement, mais permission, c'est-à-dire possibilité d'avoir des expériences, associatives mais surtout professionnelles, qui sortent du cadre purement scolaire. L'école est uniquement là pour donner aux étudiants des espaces de rencontre avec le monde professionnel, le reste, c'est du mal nécessaire.

### **Neoma Business School, une école de commerce et de gestion (H. Zannad)**

À ce jour, j'ai réalisé des entretiens avec dix enseignants, dix administratifs et douze étudiants, y compris avec le directeur général qui vient de partir à la retraite, mais qui est resté suffisamment longtemps pour avoir un mot intéressant à dire sur ce qu'il pensait

fabriquer à travers son école.

Mon point de départ, c'est tout simplement une devise qui est placardée partout dans l'école, qui est explicitement transmise par l'ensemble des enseignants et du corps administratif, c'est « entreprendre en leader responsable ». Je suis partie de cette devise, puisqu'après tout on affiche cette promesse. J'ai demandé au directeur s'il revendiquait cette devise, cette promesse affichée ou s'il ne s'agissait, pour lui, que d'un slogan. Il m'a répondu qu'il la revendiquait entièrement. Neoma Business School étant une école de « second rang », l'objectif n'est pas de fabriquer des cadres de second rang, mais des challengers. Pour résumer, « on n'a pas notre place en tant que leader classique, on va donc prendre une place de challenger qui va venir faire des petites choses originales et innovantes ». Tel est le discours.

Dans les faits, on affiche 3 % d'entrepreneurs, mais en réalité l'école compte 1 % de créateurs d'entreprise à la sortie. Et ce, malgré une majeure qui s'appelle Entreprendre dédiée à la création et une Maison de l'Entrepreneuriat très active. En réalité, l'école produit beaucoup plus de managers que de leaders, même s'il n'y a aucun cours de Management.

J'ai été moi-même responsable des cours de RSE (Responsabilité Sociale Entreprise). Nous avons voulu inculquer la notion de responsabilité à travers l'ensemble de nos cours, de nos dispositifs, de nos associations, etc. Dès la première séance, les étudiants m'ont interpellée : « On ne comprend pas, on fait tout pour notre réalisation personnelle et pour faire de l'argent et vous nous dites qu'il faut être responsable et mettre un peu d'éthique dans tout ça. C'est un grand écart impossible. Soit je suis là pour faire de l'argent, soit je suis là pour être responsable, mais il faut être clair sur le sujet ».

La devise reste donc assez théorique. Si on analyse ce que disent les professeurs, mais aussi le vécu des étudiants, que fabrique-t-on ? Des individus relativement dociles. Concernant les éventuels « perturbateurs », l'institution va se débrouiller pour ne pas les sélectionner au début et pour ceux qui ont passé le filtre, on va se s'arranger pour les mettre dans les bonnes chaussures, même si elles sont trop petites ou trop grandes. En conséquence, c'est plus facile de former, plus facile de faire cours et c'est surtout plus facile pour le monde de l'entreprise, qui est notre client principal et qui finance en partie l'école, d'avoir des étudiants dociles.

Nous avons affaire à deux clientèles : les entreprises et les étudiants. Les deux vont dans le même sens et veulent la même chose : un emploi rapidement trouvé à la sortie, le mieux payé possible. Quand l'étudiant se montre docile, c'est plus facile pour lui de s'intégrer dans le monde de l'entreprise.

À l'inverse de ce qui a été dit dans l'intervention précédente, l'état d'esprit général des étudiants n'est pas dans « ne vous ingérez pas dans ma vie privée, dans ma vie sociale, dans ma vie associative ni dans ma vie scolaire parce que ça me regarde ». Tout au contraire, l'état d'esprit dominant est : « Ingérez-vous, dites-nous ce que l'on doit faire. Ça ne nous dérange pas que vous nous donniez des conseils, non seulement sur notre vie scolaire et associative, mais aussi sociale ». C'est pour ces raisons que je parle de formation totale dans le sens où l'école va essayer de dicter des comportements, que ce soit par rapport à l'alcool, aux loisirs, à la vie collective, à la dynamique de groupe, avec une volonté de gommer les aspérités des personnalités.

Comme dans le cas de l'école d'ingénieurs, il y a une délégation de ce qui est enseigné vers l'associatif et l'entreprise. Pour donner un exemple, l'essentiel de la formation au management se fait sur le tas, dans les associations, pendant la vie scolaire, et plus tard en entreprise, il n'y a pas de cours de management. Par contre, il existe un dispositif appelé Rex, qui s'appuie sur le retour sur expérience : avec ce dispositif, ce qui se fait en stage ou dans une association est réintégré dans le cours avec l'analyse et le bilan des expériences. Ainsi, la pédagogie est de ré-internaliser ce qui, dans un premier temps, avait été délégué vers l'extérieur.

Il n'y a pas de cours de management au sens où il n'y a pas de cours pour apprendre à manager. Par contre, il y a des cours sur les ressources humaines, le contrôle gestion, le marketing, la finance, éventuellement un cours de relations interpersonnelles, mais rien qui s'appelle management, conduite de réunion ou leadership. Il existe un cours non obligatoire de comportement organisationnel, mais, de mon point de vue, ce n'est pas du management car on n'y étudie pas ce qui fait le quotidien du manager, à savoir décider, organiser une réunion, gérer un conflit. Nous appelons comportement organisationnel (Organizational Behavior) des aspects très théoriques qui ne

vont pas permettre de faire ce que Mintzberg décrit comme étant l'activité principale de manager. À aucun moment, hormis éventuellement dans le retour sur expérience, l'activité de manager n'est prise en charge au niveau pédagogique. Les étudiants s'en plaignent, mais, en même temps, ils sont surtout intéressés par la boîte à outils. C'est donc un peu bizarre de s'appeler école de Management, Business School, et de ne pas avoir de cours dédié à proprement parler. Il y en avait un mais il a été retiré pour des raisons budgétaires.

Malgré tout ce que je viens de décrire de manière assez critique, ce qui fait l'unanimité auprès des étudiants, c'est qu'à la sortie de cet usinage, ils ont des points forts. Par exemple, ils font des exposés en permanence, quasiment dans chaque cours. Cette méthode leur donne une aisance grandissante à l'oral, leur timidité va s'atténuer, leur naïveté vis-à-vis d'eux-mêmes et de l'entreprise va se gommer. Ils vont apprendre à contextualiser en permanence, démarche qui apprend à ne pas critiquer et à regarder les choses avec de la hauteur.

Confirmant les analyses de Bourdieu, l'école permet d'acquérir le langage adéquat à l'exercice du management, l'habitus, les codes vestimentaires, mais surtout langagiers. Pendant trois ou quatre ans, les étudiants vont apprendre ce qui se dit, ce qui ne se dit pas, comment transmettre les messages.

L'enseignement permet aussi de mettre en œuvre la notion de « reliance », c'est-à-dire le lien entre les informations, entre ce que l'on a vu au journal télévisé et ce qu'a dit le professeur, entre la théorie et la pratique, entre le stage et ce que raconte un conférencier, entre le témoignage d'un ancien étudiant et l'expérience qui vient d'être vécue. Le point fort de cet enseignement est d'apprendre à se situer par rapport à l'environnement, à situer l'environnement par rapport à un contexte mondial, à connaître ses points forts et ses points faibles, bref à se situer en tant que personne au milieu d'un groupe, d'une école, d'une entreprise.

L'école forme sans conteste des futurs cadres. Contrairement à ce qui se passe dans l'école d'ingénieurs, ici, le mot cadre ne pose aucun problème, il est dans toutes les bouches. Forme-t-on de futurs managers ? Je n'ai pas de réponse à ce stade. Pour certains étudiants : « Absolument pas, j'apprends tout sauf ça ».

D'autres disent : « Grâce à mon investissement et à ma motivation, j'ai fait cinq stages, je suis parti à l'étranger huit mois, je me suis fortement investi en tant que directeur d'une association, alors, oui, je suis devenu un manager ». À cette question, j'ai eu des réponses très différentes.

Les propos de tous, administratifs, enseignants et étudiants sont très marqués par la dualité. Est-ce que l'on forme ou est-ce qu'on éduque ? A-t-on des étudiants que l'on forme à devenir manager ? A-t-on des adolescents en train de devenir adultes, ou des adultes qui démarrent leur vie ? Est-ce qu'on élève, on éduque ou est-ce qu'on forme et on se contente de donner les boîtes à outils, les compétences, etc. ? Cette dualité est toujours présente puisque l'école offre une formation globale et complète. Un comportement déviant va tout de suite être pointé et mal noté. Les responsables ne vont pas considérer que ça n'a rien à voir avec ce qui a été appris en cours de finance, que cela ne les regarde pas. En quelque sorte, tout regarde les responsables et, effectivement, on forme aux attitudes comportementales. On est tout le temps en train de dire qu'on n'éduque pas assez les élèves, qu'on est trop sûr de la boîte à outils et de la mise à plat au lieu d'être critique. Cela me gêne à titre personnel, mais ça n'a pas l'air de gêner les étudiants.

C'est une évidence que les diplômés de l'école vont devenir managers. Chaque enseignant démarre son cours par « en tant que futurs managers, vous devrez savoir faire... », c'est une évidence. Comme c'est une évidence qu'on étudie dans cette école pour se faire de l'argent et que, en plus, on peut aussi essayer de se réaliser soi-même. Par contre, s'interroger sur les fondements de l'idéologie libérale, s'interroger pour savoir si tout le monde vote à droite et s'il n'y aurait pas un ou deux gauchistes, c'est hors sujet. Voilà pourquoi le cours de RSE (Responsabilité Sociale des Entreprises) est hors sujet.

Nous sommes nombreux à penser que nous sommes désormais dans un dispositif clientéliste. Quand pour étudier dans cette école, il faut payer 9 000 euros par an multipliés par trois ou quatre années - l'argent versé par les étudiants constitue l'essentiel du budget de l'école - le pas consistant à les désigner comme des clients est très vite franchi. Le directeur ne s'en cache pas : il parle de clients, rarement d'étudiants.

Sur la trajectoire des étudiants, il faut identifier les points d'inflexion et le travail n'est pas encore achevé. Il n'y a pas de réponse absolue mais le stage et le choix de la majeure sont clairement deux moments-clés. La première année est un sas qui permet de décompresser de la classe prépa. À cette étape, l'étudiant ne se pose pas trop de questions. Puis arrive le choix de la majeure : « Est-ce que je vais faire finance, marketing ou entrepreneuriat ? » Confrontés à devoir faire un choix, les étudiants sont amenés à se projeter dans leur avenir professionnel. Tout dépend selon moi alors de deux questions : « est-ce que je suis sur une trajectoire ascendante ou descendante par rapport à ma famille ? » et « est-ce que la Neoma Business School est mon premier ou deuxième choix ? » De fait, un étudiant dont les parents sont ouvriers et pour qui la Business School de Rouen est le premier choix n'aura pas du tout la même trajectoire ni le même investissement qu'un autre étudiant dont les parents sont de la haute bourgeoisie, qui aurait préféré faire HEC et qui va mettre trois ans à faire son deuil. On n'a pas du tout les mêmes projections ni les mêmes regards.

En conclusion, Neoma Business School apparaît comme un univers clairement autoréférentiel, y compris physiquement puisque c'est un campus isolé de la ville. Il y a un effet de bouclage, certains disent : « Quand je parle à mes copains d'avant, je n'arrive absolument pas à leur expliquer ce que je vis, c'est impossible. Il faut venir et le vivre. Je n'arrive pas à faire le lien. » C'est une vie à part avec des codes spécifiques et des normes très pesantes tout en étant implicites.

D'une certaine manière, on est dans une logique de marché de dupes : « je ne paie pas 24 000 euros pour rien. Je paie 24 000 euros non pas pour le contenu des cours que je peux finalement valider très facilement, mais pour avoir le diplôme ». Les enseignants le savent et ne vont pas être très exigeants sur le plan académique. « Si je ne mets pas la moyenne, je vais devoir corriger les copies à la rentrée, l'intérêt est faible pour moi. De toute manière le résultat est le même au final ». Il y a beaucoup de cynisme dans cette relation de l'offre et de la demande, car il s'agit d'un marché où les deux parties sont d'accord, l'administration étant complice. L'exigence académique est faible, mais l'exigence associative et de stages est au contraire très forte.

Un étudiant m'a dit, lorsqu'il a lu l'intitulé de notre rapport, que le mot « fabrique » était très bien choisi. « On arrive en étant les mêmes » - puisqu'ils sortent de prépa à 95 %, « et on ressort en étant les mêmes ». Il y a bien une notion d'usinage, les aspérités trop prononcées vont être rabotées. À quelques exceptions près, l'école transforme des poètes, des philosophes, parce que certains voulaient faire absolument autre chose qu'une école de commerce, en cadres exécutants. Ils ne vont pas trop se poser de questions et vont effectivement performer de ce point de vue.

### Le département de sociologie de l'Université de Rouen (J.-L. Le Goff)

Par rapport aux deux présentations précédentes, la surprise est qu'à l'Université, il n'y a pas de surprise. Le contexte actuel de l'université n'est pas très enthousiasmant, et on a l'impression que les étudiants adhèrent à cette ambiance, que ce soit au sein de l'université ou à l'extérieur, quand il s'agit des difficultés sur le marché du travail.

Concernant le terrain d'enquête, j'ai choisi une formation en sociologie que je connais : actuellement je m'y occupe de la partie « préparation des mémoires » et j'en ai assuré la direction dans le passé. Cela peut être considéré comme un biais, mais mon rôle me place en retrait par rapport à ce qui se fait au niveau des enseignements. Je suis donc dans la position de l'ethnologue. En menant cette recherche, j'ai d'ailleurs découvert que je ne connaissais pas autant cette filière que je le croyais et les étudiants m'ont appris des choses. Il s'agit d'une formation destinée aux sociologues qui sortent de Master 1, mais qui est ouverte à des étudiants extérieurs à la discipline : des étudiants de l'IAE notamment, d'économie, de droit, venus d'un peu partout. C'est un diplôme avec une double option : DIE (Diagnostic Intervention en Entreprise) et TDL (Territoire Développement Local). Ces deux options (deux DESS) ont fusionné en un seul diplôme dans le cadre de la réforme LMD.

J'ai dirigé cette formation il y a une dizaine d'années et j'ai donc pu observer des changements assez importants dans la composition de sa population étudiante. Il y a une dizaine d'années, on comptait un tiers de sociologues et deux tiers de gens extérieurs. Aujourd'hui c'est l'inverse. Cette évolution a pour effet de changer la dynamique de groupe interne : actuellement, les enseignants ont l'impression d'être face à une population passive.

L'insertion professionnelle de ces étudiants est relativement bonne, même si ses caractéristiques sont loin de celle des sortants d'écoles d'ingénieur ou de commerce, et semble stable sur trois ans. Une recherche a été effectuée il y a peu de temps sur ce diplôme, elle est présentée dans l'ouvrage *Formation et qualification emploi en Normandie*<sup>44</sup>. C'était pour moi l'opportunité de voir les évolutions.

Dans un premier temps, j'ai interrogé une douzaine d'étudiants sortis du Master entre 2010 et 2012. Il s'agit de personnes dont la plupart sont en recherche d'emploi. J'ai eu également des entretiens avec trois responsables, un responsable pédagogique, une vice-présidente et une personne qui m'a fourni un éclairage institutionnel sur les problèmes d'orientation (SUIO).

La formation est essentiellement sociologique avec un nombre relativement important de professionnels externes qui interviennent. La finalité est de développer chez les étudiants un regard réflexif et critique, et non de former des professionnels qui sortiraient de la formation en sachant tout de suite faire un ensemble de choses pratiques.

On constate un clivage entre les étudiants qui viennent de formation initiale en sociologie et ceux issus de formations extérieures. Les premiers trouvent la formation trop théorique, les seconds jugent cette formation théorique tout à fait intéressante.

Ce qui intéresse les étudiants, même ceux qui paraissent les plus expérimentés, ce n'est pas d'être cadres en sortant de formation, mais d'avoir un emploi. Un certain nombre d'étudiants venus de l'extérieur ont déjà fait plusieurs stages, l'une d'entre eux disait avoir envoyé 100 CV et attendre toujours une réponse, alors que son CV paraissait solide.

Les étudiants ne reconnaissent pas les expériences « avoir des responsabilités » ou « diriger une association » comme relevant de la spécificité des emplois cadres. Un certain nombre cachent leur diplôme « j'ai un Bac +2, je ne dis pas que j'ai un Bac +5 parce que je n'ai pas assez d'expérience pour postuler à un poste de cadre ». C'est le rapport supposé entre diplôme et statut cadre qui est interrogé, ce qui bloque la situation.

Tout aussi symptomatique de l'établissement de repères, une étudiante dit en décrivant son parcours, qu'en M1 elle avait « presque fait un stage » en faisant de l'observation participante. Quand je lui ai dit que c'était de l'expérience, elle a contesté cette approche et m'a répondu « non, je n'étais pas en stage ».

44. Blanc M., Peyrard C. (2012), « Insertion des masters professionnels et parcours », in S. Devineau, A. Léger (dir.), *Formation, qualification, emploi en Normandie : la construction des parcours*, Caen, Presses Universitaires de Caen, pp. 89-107.

Pour elle, ce n'était pas professionnel. On voit bien qu'il y a un problème dans la mise en représentation de l'activité. Même les professionnels qui interviennent pour aider les étudiants à établir des CV butent sur ce point : des étudiants qui ont eu des expériences à l'extérieur de l'université, ne les considèrent pas comme des expériences valorisables.

Le dispositif de formation contribue à une représentation segmentée. D'un côté, il y a des enseignants chercheurs censés donner la bonne parole théorique, et de l'autre, des professionnels qui participent à une socialisation préprofessionnelle. Ce sont ces derniers qui transmettent des savoir-faire, qui apportent certains outils, qui indiquent les opportunités d'emplois, font des études de cas, de la gestion de projets. Ils représentent une sorte de bouée à laquelle se raccrochent ceux qui n'ont pas eu une expérience importante par ailleurs.

Dans l'ensemble, les étudiants ont besoin d'être rassurés, aussi bien ceux qui viennent de la filière Sociologie que ceux de l'extérieur. Mais il y a une forte ambivalence dans leur posture. D'un côté, pour ceux qui viennent de la filière sociologie, la plupart sont contents d'être là parce que c'est de toute façon compliqué de partir à l'extérieur. *A contrario*, ceux qui viennent de l'extérieur sont là volontairement, pas par défaut. Le problème vient du décalage entre la visée du diplôme (i. e. former à une pensée réflexive) et la mention du diplôme (« Diagnostic Intervention en Entreprises »). Il faut déjà vendre le titre et dire ensuite qu'on fait de la sociologie. Il y a donc un problème de visibilité.

Concernant l'accompagnement des étudiants en Master Pro, ces derniers, qu'ils soient internes ou externes, se sentent accompagnés, voire très accompagnés. Il y a un dispositif de suivi et le responsable de la formation accompagne les étudiants de façon efficace. Ces derniers ont le sentiment de ne plus être un numéro et ce sentiment a été exprimé plusieurs fois lors des entretiens : « jusqu'en Master pro, on a l'impression d'être un numéro ».

Pour eux, l'intérêt de cette formation sociologique réside notamment dans la diversité des trajectoires et la richesse des interactions, richesse très dépendante cependant de l'équilibre entre les deux groupes d'étudiants (internes à la discipline ou extérieurs). Ceux qui viennent de l'extérieur trouvent un véritable apport dans cette formation, et ceux qui viennent du cursus de sociologie trouvent que les échanges sont intéressants. Néanmoins, à partir de

ces deux registres d'appréciation de la formation, des clivages apparaissent et on perçoit une difficulté grandissante pour ces groupes d'étudiants à se constituer en promotion.

Une étudiante qui venait de l'IAE me dit ainsi : « vous ne vous rendez pas compte à quel point vous rendez vos étudiants intelligents. J'ai appris les outils et j'apprends à avoir un regard critique ». On rend les étudiants intelligents, ce qui est très valorisant, mais encore faudrait-il que ça leur serve à quelque chose ensuite.

Ce qui ressort des entretiens, c'est aussi le sentiment de ne pas être assez préparé. Dans un processus classique, il n'y a pas de stages en L3 et en M1. Les étudiants ont le sentiment qu'il y a une rupture entre M1 et M2, surtout pour ceux qui viennent de la filière Sociologie. Un certain nombre disent leur frustration, voire se forment par ailleurs. Ce n'est pas le cas des gens qui viennent de l'extérieur qui, eux, sont dans la continuité de leur parcours professionnalisant.

Le stage constitue une expérience et un apport essentiels. C'est là où l'étudiant sort de son identité d'étudiant pour entrer dans le rôle du futur professionnel. Tous ceux qui assistent à des présentations de mémoires de stage peuvent en témoigner. Quand les étudiants présentent leurs mémoires, ils disent « nous », « on », ils s'identifient complètement à l'entreprise. Quelquefois, on doit leur rappeler que leur rôle est de prendre un peu de distance, mais le stage est littéralement un investissement, que concrétise précisément le travail demandé pour le mémoire. Les étudiants en sociologie sont lassés de cet exercice du mémoire, mais c'est un exercice très intéressant pour ceux qui viennent de l'extérieur, parce qu'ils apprennent là quelque chose de nouveau, une formalisation et un travail sur soi. C'est un mémoire qui rend compte à la fois des études et du stage, ce qui leur permet d'opérer une « conversion ».

Ce qui est discriminant pour la suite, c'est le projet initial, c'est lui qui détermine ceux qui pourront devenir cadres. Pour résumer, ceux qui ont un projet dès le début peuvent avoir un statut de cadre à leur sortie. Ce groupe peut quelquefois réaliser des stages étonnants, qui représentent le travail de trois consultants : restructurer des services de banque, des réseaux, ils ont même parfois accès à des secrets auxquels n'ont pas accès des cadres supérieurs de l'entreprise. Ceux qui ont un projet, choisissent bien leur stage et peuvent avoir des responsabilités très importantes ou penser obtenir le statut de cadre.

C'est le cas typique d'une étudiante qui avait fait un stage au magasin Le Printemps. Elle avait fait un gros travail, dont une présentation réussie en anglais devant un staff de directeurs généraux du Printemps de plusieurs pays européens. Le Printemps ne pouvait pas la recruter, mais elle a trouvé tout de suite un poste de cadre dans un cabinet de consultants. Néanmoins, les étudiants venant de sociologie ne sont pas convaincus de la dimension professionnalisante de cette formation, qu'ils jugent incomplète. De leur côté, les étudiants issus de formations extérieures considèrent que leur formation leur permet d'avoir une vision globale utile, et même d'établir des stratégies professionnelles. Pour la suite de la recherche, je vais réaliser des entretiens avec une quinzaine d'étudiants de cette année, ceux qui sont actuellement en formation.

## CONCLUSION

Suite aux trois exposés, on comprend pourquoi il n'y a pas de conclusion générale. Ce sont vraiment trois situations dont on ne soupçonnait pas la disparité au départ. À partir d'une vision d'un modèle unique de la fabrication des cadres, on voit qu'on obtient en fait trois modèles - ou non-modèles - complètement différents.

## BIBLIOGRAPHIE

Abraham Y.-M. (2007), « Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un "HEC" », *Revue française de sociologie*, n° 1, Vol. 48, p. 37-66.  
 APEC (2012), « Les jeunes diplômés de 2011 : situation professionnelle en 2012 », *Les études de l'emploi cadre*, septembre.  
 Blanc M., Peyrard C. (2012), « Insertion des masters professionnels de sociologie de Rouen : engagements et parcours », in S. Devineau, A. Léger (dir.), *Formation, qualification, emploi en Normandie : la construction des parcours*, Caen, Presses Universitaires de Caen, pp. 89-107.  
 Bourdieu P., de Saint Martin M. (1975), « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 1, n° 3, mai, pp. 68-93.

Calmand J., Mora V. (2011), « Insertion des sortants du supérieur : les effets contrastés de la professionnalisation », *Bref du Céreq*, n° 294-2, novembre-décembre.

Le Goff J.-L. (2012), « L'accompagnement socio-éducatif au sein des dispositifs institutionnels : assister, responsabiliser ou régir les consciences » ? in S. Devineau, A. Léger (dir.), *Formation, qualification, emploi en Normandie : la construction des parcours*, Caen, Presses Universitaires de Caen, pp. 171-193.

Möbus M. (assistée de Delanoë A. et Ryk F.) (2011), « Devenir cadre par la promotion. Données de cadrage », *Notes Emploi Formation du Céreq*, n° 47, octobre.

Mottis, N., Thévenet M. (2007), « Des professionnels pressés sur un semblant de marché... », *Revue Française de Gestion*, octobre, Vol. 33, n° 178-179, pp. 195-209.

Noiville F. (2009), *J'ai fait HEC et je m'en excuse*, Paris, Stock.

## DÉBATS

Est-ce vraiment à l'école ou à l'université de former des cadres ? D'après ce que disent les recruteurs, on a l'impression que ce sont les savoir-être, l'adaptabilité, l'ouverture d'esprit, tout ce qui est soft skills, qui comptent. C'est l'entreprise qui va former les cadres une fois en poste, qui va les formater à sa manière, selon sa culture.

Au-delà de la diversité réelle des modèles présentés, il y a des points communs, dont l'importance des stages. Les stages sont définis comme essentiels pour eux-mêmes, mais je n'ai rien entendu sur la politique des stages, leur contenu, leurs objectifs. Est-ce que par hasard l'absence de politique de stages et l'absence de statut des stagiaires au sens qui a été défini ce matin ne seraient pas la clé ? Ne serait-ce pas la ressource qui en fait quelque chose de différent de ce que sera la première expérience professionnelle ? Ne pourrait-on pas inverser l'hypothèse de recherche de ce matin, sans changer la recherche ?

Les responsables de Neoma Business School ne sont pas exigeants sur le plan académique et tous les étudiants ont leur diplôme. Cette logique conduirait à dire qu'il n'y a aucune raison d'être plus exigeant sur les parcours associatif ou extra-scolaire, il y a donc un moteur qui crée cette exigence forte sur l'aspect associatif et extra-scolaire.

Dans son ouvrage, *J'ai fait HEC et je m'en excuse*<sup>45</sup>, Florence Noiville se plaint qu'il n'y a pas de formation en management des hommes. Elle souligne notamment le peu d'enseignement des humanités dans les écoles de Business.

Une enquête sur la professionnalisation auprès de doctorants sortis depuis cinq ans du système d'enseignement a montré que c'est après ce laps de temps qu'ils sont capables véritablement d'identifier la valeur ajoutée de leur parcours, de leur parcours scientifique bien sûr, mais aussi de ces accompagnements qui ont été évoqués.

D'un côté on a deux formations, écoles d'ingénieurs et écoles de commerce, qui forment plutôt des cadres ou des managers généralistes. De l'autre, on a une formation qui, même si le métier en question n'est pas forcément clairement identifié, forme plutôt à un métier spécifique. On peut donc penser que ce ne sont pas les mêmes cadres qui sont fabriqués.

L'enquête montre que les modes de fabrication des cadres sont différents en école de commerce et en école d'ingénieurs. Pourtant, dans les entreprises, on rencontre des ingénieurs et des gens d'écoles de commerce qui occupent les mêmes postes. *A priori*, on les recrute en pensant qu'ils ont les mêmes compétences ou les mêmes types de formatage. On doit donc faire l'hypothèse qu'à un moment donné les deux groupes se rejoignent dans le mode d'appréhension de ce métier de cadre.

Pour l'INSA, des étudiants répugnent à être déjà ingénieurs dans leur tête et d'autres le sont déjà. A RBS, on retrouve la dichotomie des catégories de l'entendement professoral selon Bourdieu<sup>46</sup> entre les brillants et les sérieux. On a le sentiment qu'à l'intérieur de chacun de ces deux groupes d'étudiants, il y a aussi d'autres catégories. Il y a ceux qui ont besoin d'apprendre ce qu'est un cadre, parce qu'ils sont d'origine modeste et qu'il n'y a pas de cadres dans leur entourage, et il y a ceux qui n'ont pas besoin de l'apprendre parce qu'ils sont issus eux-mêmes de ce milieu et que, quelque part, ils le sont déjà.

Les étudiants du supérieur ne forment pas un groupe homogène. À certains, on vend du diplôme et du savoir-être symboliques, alors que les autres vont chercher à réussir des diplômes pour être plus employables. À partir du moment où l'on intègre une école d'ingénieurs ou une Business School, on sait qu'on va en sortir avec un bon diplôme. Néanmoins, des diplômés d'école d'ingénieurs poursuivent des études, par exemple vers la recherche.

À propos du concept de cadre, il faut rappeler que c'est l'entreprise qui donne le statut de cadre. C'est donc elle qui décide des critères pour accorder ce statut, plus souvent à des ingénieurs qu'à des étudiants d'écoles de commerce, plus souvent à des étudiants d'écoles de commerce qu'à des universitaires. C'est donc l'entreprise qui fabriquerait la hiérarchie. L'enquête est réalisée auprès de personnes qui ne savent pas forcément ce que c'est qu'être cadre. Les débats sur les différentes définitions du terme « cadre » sont connus par ceux qui s'y intéressent, mais qu'est-ce que ça veut dire « être cadre » pour ceux qui ne savent pas et que, semble-t-il, cela n'intéresse pas ? Pour eux, est-ce une question de statut, de fonction (encadrer), de statut social au sens d'une position dans la société ?

Sur la notion de cadre, les chercheurs ont pris la précaution de ne pas l'évoquer eux-mêmes. Leur objectif était de faire émerger les représentations du futur professionnel. Il n'a pas été demandé aux étudiants s'ils voulaient être cadres, mais quel était leur propre projet professionnel, comment ils se le représentaient, s'ils avaient une vision en termes de statut. Spontanément, ils ne se représentent pas « cadres ». Par exemple, la seule chose qui fait sens dans l'école d'ingénieurs, c'est « je me vois ingénieur ». Peu importe qu'ils en aient envie, peur, qu'ils y aspirent ou veuillent fuir, ils ont cette seule problématique. Ensuite, on demande ce qu'ils entendent par « ingénieur », ce qu'ils y mettent, ce qu'ils y voient. Là encore, la terminologie « cadre » n'est pas utilisée en tant que telle, mais quand on poursuit la discussion, les étudiants interrogés disent que « cadre, c'est ringard ». C'est quelque chose qui ne fait pas sens dans leur univers.

Clairement, on ne décide pas de devenir cadre. Il y a des conventions qui font qu'on va l'être par nécessité ou par destin, mais les étudiants d'aujourd'hui n'y mettent rien en termes de représentation.

Autre point. Il n'y a pas de section apprentissage à l'INSA de Rouen. Il va y en avoir une parce que, comme tout le monde, on se dit qu'il y a de l'argent à faire. Par ailleurs, on a des étudiants qui ont clairement des problèmes de financement d'études. Comme les bourses ne sont pas extensibles à l'infini, on se rend bien compte qu'il y a une problématique de création de structures d'apprentissage. Soyons très honnêtes, c'est purement opportuniste. Quelque chose est en train de se créer sur une spécialité Énergétique et Propulsion, mais pour l'instant ça n'existe

45. Noiville F., *J'ai fait HEC et je m'en excuse*, Paris, Stock, 2009.

46. Bourdieu P., de Saint Martin M. (1975), « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 1, n° 3, mai, pp. 68-93.

pas. Ça va attirer des candidats supplémentaires. En termes d'ingénierie pédagogique, on ne sait pas faire. Il faut être clair. Nous sommes sur une problématique où les dispositifs d'alternance en général et l'apprentissage en particulier ne sont pas du tout maîtrisés par la structure. Beaucoup s'interrogent sur leur capacité à évaluer le comportement d'une population qui ne ressemble pas à la population qui fréquente habituellement la structure. Malheureusement, nous n'avons pas ce point de comparaison à l'INSA.

À l'INSA, les étudiants ne se représentent pas du tout comme de futurs cadres généralistes. Les formations y sont hyperspécialisées, avec deux années de tronc commun scientifique généraliste et ensuite, des spécialisations complètement étanches : Chimie et Procédés, Énergétique et Propulsion, Architecture des systèmes d'information, etc. Les études sont tout sauf généralistes et les étudiants sont là pour maîtriser une spécialité scientifique au plus près de ce qu'elle est supposée être en termes d'excellence. Le dispositif de formation n'est généraliste que les deux premières années, puis très spécialisant les trois autres années. Pour résumer, l'école s'affiche comme généraliste, les diplômés qui en sortent ne le sont pas. Elle est généraliste parce qu'elle a plusieurs spécialités, mais elle n'est pas du tout généraliste car elle ne forme pas des futurs managers ou des cadres « tout-terrain ». Pourtant, dans les entreprises, les ingénieurs qui ont une formation spécialisée font du management qui n'a parfois rien à voir avec la spécialité d'ingénieur. Cela dépend beaucoup des spécialités mais aussi des caractéristiques des entreprises. Ainsi, les diplômés issus de la spécialité Architecture des systèmes d'information vont rentrer dans une SSII, faire des lignes de programmes jusqu'à au moins 30 ans, et après, ils évolueront, souvent en fonction des circonstances ou des opportunités du moment. Dans le cas de ceux issus de la spécialité Génie Mathématique, ces diplômés vont rentrer dans le secteur banque/assurance, faire de l'actuariat, de la modélisation. Ils sont ultraspécialisés pour travailler dans un secteur et un métier donnés, ils vont évoluer peut-être vers le management par la suite. Le cas des chimistes est particulier, car les débouchés de l'Industrie chimique sont plus restreints et la relation des étudiants concernés à leur devenir n'est pas la même que celle des deux cas précédents. Ils n'ont pas la même possibilité que les autres de rester dans leur spécialité ; ce sont donc eux qui vont se mettre en concurrence avec des diplômés

d'école de commerce : « *Je ne peux pas faire de chimie, par contre je vais utiliser les compétences transversales que j'ai acquises, par exemple le management de projet, pour essayer de le faire en tout-terrain. Je vais faire de la qualité en secteur chimique ou pas.* »

Dans les filières qui n'ont pas de problèmes d'employabilité, les diplômés sont relativement peu en concurrence, tout au moins dans un premier temps, avec les écoles de commerce. Ce sont plutôt les filières comme la chimie et la mécanique - qui ont ces problèmes - qui vont entrer dans cette démarche : « *j'ai intérêt à élargir au maximum mon panel d'expériences parce que je sais que si je reste dans la Chimie - et c'est facile d'avoir des stages et des projets en Chimie - sur le marché du travail, je serai perçu comme étant trop fermé sur le plan sectoriel* ». Ces étudiants cherchent donc des expériences diversifiées qui les « sortent » de leur spécialité.

Dans beaucoup d'écoles, on trouve la problématique « deviens ce que tu es ». C'est l'approche à la Bourdieu au sens classique du terme : « *je vais apprendre des compétences qui relèvent à la fois du savoir-être et de quelque chose qui ne pourra pas s'acquérir à l'école* ». C'est là où l'on rejoint l'interrogation sur qui fabrique les cadres. Nos étudiants disent que ce n'est pas à l'école de former à cela. Pour eux, ils sont inscrits dans l'école pour « apprendre à être capable de continuer d'apprendre au sein des entreprises ». De même, beaucoup de professeurs disent qu'ils sont « uniquement là pour entretenir et élargir leur capacité d'apprentissage ». Pour le dire encore autrement, « *jusqu'à là vous avez montré au cours de votre scolarité que vous êtes capables d'apprendre dans des disciplines scientifiques. Le "job" de l'école, c'est d'entretenir ou de développer ces capacités dans d'autres champs que les pures disciplines scientifiques que vous avez étudiées quand vous étiez au lycée* ». Mais ces enseignants sont aussi lucides, et certains affirment : « *j'en fais des spécialistes, mais je sais qu'ils n'utiliseront pas cette dimension de leur formation. Mon job est de les pousser à une capacité d'apprentissage la plus approfondie possible, sachant que le reste ne dépend pas de moi.* » C'est pour cela que, d'une certaine manière, tout le monde délègue la question de la formation pour occuper des postes élevés dans la hiérarchie en affirmant plus ou moins clairement : « *ce n'est pas notre job* ».

À mesure que les étudiants demandent des occasions d'expériences d'apprentissage extérieures aux cours classiques, les enseignants s'aperçoivent que l'essentiel de ce qui a de la valeur professionnelle directe, immédiatement identifiée, émerge et se développe en dehors d'eux et de leur enseignement. Ce constat a des conséquences très pratiques : moins d'heures de cours, des stages plus longs. Avec deux mois, on ne trouve pas de stage intéressant, donc il faut trois mois. Alors il faut rogner sur les heures avec des enjeux importants en termes de postes et de nombre d'heures de cours.

De son côté, la Commission des Titres d'Ingénieur (CTI) a donné un objectif qui a été interprété de cette manière dans l'école : « il faut maximiser la part d'intervenants du monde professionnel dans les formations ». Il y a quatre ans, on comptait dans certaines spécialités 4 % d'intervenants professionnels, aujourd'hui, leur proportion est passée à 18 % à effectif constant. La conséquence est que ce qui était auparavant fait par des enseignants l'est maintenant par des professionnels. Tant qu'il ne s'agit que de déléguer de manière relativement harmonieuse, ça ne pose pas de problèmes. Mais, objectivement, il y a des effets de concurrence qui se développent entre les enseignements académiques et le monde de l'entreprise, que ce soit en termes de temps passé à l'extérieur ou en termes de nombre d'heures d'enseignement réalisées par des personnes extérieures. Si l'on sait que c'est à l'entreprise, ou, plus généralement, à tout ce qui est extérieur au cours académique de « faire les cadres », il ne faut pas que cela empêche notre mission de formation scientifique.

Nous avons prévu de réaliser des entretiens auprès d'anciens étudiants après leur insertion. Dans l'idéal, on souhaite que cela se passe à un an et demi, deux ans après leur sortie du cursus, ce laps de temps étant propice à la prise de conscience des apports de la formation. La démarche a déjà été menée du côté des universitaires, avec une enquête exploratoire auprès de diplômés déjà sortis. La question est de savoir s'il faut réinterroger les mêmes, ou si l'on peut en interroger d'autres, sortis depuis plus longtemps, en espérant qu'il n'y ait pas eu beaucoup de changements dans les programmes et les dispositifs d'accompagnement pour que ce soit pertinent. Malheureusement, comme nos structures évoluent relativement vite, on n'est pas forcément à horizon constant. Pour l'instant,

notre objectif est de prendre les mêmes.

Pour Hédia Zannad, manager ne s'enseigne pas, mais s'apprend. Dit autrement, ça ne s'enseigne pas en cours, avec une pédagogie, mais ça s'apprend dans les dispositifs mis en place dans les écoles. Avoir le bon comportement, une certaine désinvolture, ni trop sérieux, ni trop cool, tout cela s'apprend sur le terrain. Trouver et gérer des budgets, aller parler à des PDG, c'est ce qui compte et ça ne s'enseigne pas, même par un intervenant professionnel.

Alors, est-on des « mûrisseurs de bananes vertes » ?, selon l'expression trouvée dans les années 80 pour parler des écoles d'ingénieurs, les étudiants étant les « bananes », qui vont mûrir uniquement avec le temps qui passe. Nous sommes de simples révélateurs, et en école de commerce semble-t-il plus qu'ailleurs. On voit plus que des transformations, on voit des métamorphoses. Elles sont ponctuelles, parcellaires, mais visibles. On voit arriver des étudiants très timides, pas du tout sûrs d'eux, qui ne viennent pas du « bon milieu », qui n'ont pas les bons codes, qui sont aux antipodes de ce à quoi on est censé les former et qui sortent avec le bon moulage.

Les écoles sont effectivement des révélateurs de bananes vertes qui vont de toute façon devenir jaunes. Mais, dans certains cas, pour des étudiants très motivés, prêts à « se déchirer » pour reprendre leur expression, on est plus que des révélateurs. Nos institutions proposent en effet toute une palette de dispositifs différents : faire jusqu'à cinq stages, passer dix-huit mois à l'étranger, passer le diplôme en trois ans, en quatre ans et demi, par l'apprentissage, l'alternance. Il y a tellement de dispositifs proposés, qu'ils en ignorent certains parce qu'ils ne vont pas chercher. Objectivement donc, les écoles sont plus qu'un révélateur.

Dans le cadre de Neoma Business School, l'exigence académique s'est renforcée ces derniers temps. Les responsables se sont dit qu'il fallait cesser d'être indulgents si nous voulions être pris au sérieux. Mais, ce qui est frappant, c'est que les entreprises françaises n'ont pas suivi. En Angleterre, les recruteurs vous demandent votre mémoire de fin d'année, et le lisent. En Allemagne, ils vous demandent votre moyenne de fin d'année et regardent votre parcours scolaire. Les recruteurs français ne prêtent pas du tout attention au parcours et à la réussite scolaire. Ils ne demandent jamais la moyenne des notes. Par

contre, si le candidat a été président du Bureau des élèves (BDE), il est sûr d'être recruté, probablement dans le conseil. Nous avons constaté que les présidents de BDE se retrouvent dans les mêmes emplois d'année en année. Alors, puisque les entreprises ne suivent pas, pourquoi ferait-on cet effort d'exigence académique ? Pour elles, c'est aussi une manière de garder le pouvoir. Peu importe le diplôme et le niveau scolaire, car c'est elles qui décident qui est cadre ou non, qui sont le bon cadre et le mauvais cadre, quelles vont être les évolutions de carrière : ce ne sont pas les écoles. Quelle que soit l'origine des diplômés recrutés, c'est bien elles qui décident, grâce à la formation en interne et au mérite, au parcours dans l'entreprise, et en aucun cas grâce à la note de fin d'année. Imaginer que les entreprises y prêtent attention, cela donnerait du pouvoir aux institutions qui enseignent, et, en France, les responsables en entreprise ne le veulent pas.

Il existe bien sûr plusieurs types d'étudiants. Ceux qui ont l'aisance, qui viennent éventuellement de milieux de dirigeants d'entreprise, qui ont un père PDG ou cadre, et qui non seulement ont les codes mais aussi savent comment utiliser ce cursus. Ils savent qu'avec 12 de moyenne, on peut aller à Berkeley et ne pas trop s'en faire. Ils savent comment s'habiller. Ils savent doser, comme l'analyse Y.-M. Abraham dans un article passionnant sur HEC<sup>46</sup>. Il y a ceux qui arrivent avec un quart d'heure de retard en classe, complètement déshabillés parce qu'ils pensent que c'est « cool », et que c'est comme ça qu'il faut faire. Ceux-là se trompent et ce sont souvent eux qui redoublent parce qu'ils passent à côté de ce qui est censé être fait. À l'inverse, il y a ceux qui sont trop sérieux. Eux sont en permanence dans la bibliothèque jusqu'à la fermeture, ils ne sortent jamais de leurs livres : ce comportement-là, on n'en veut pas non plus. On veut vraiment que les étudiants s'investissent dans les associations et dans les stages, parce qu'on y apprend ce que l'on n'apprend pas en salle de cours, mais on veut aussi une certaine désinvolture.

Avec le temps, les différents types d'étudiants vont finir par se mélanger, avec quelques échoués sur le bord de la route. On peut voir des évolutions spectaculaires, dans les deux sens. Certains sortiront du système parce qu'il est trop normatif pour eux et qu'ils ne vont pas y arriver. La pression normative est très forte et ces étudiants craquent, mais pas forcé-

ment pour cause de mauvaises notes. D'autres, issus de milieux modestes, sans « codes », ou avec les mauvais codes, vont avoir la motivation et l'énergie pour réaliser une progression sociale fulgurante. Notre système de formation « produit » quelque chose, et c'est d'ailleurs ce qui rend notre travail intéressant. Il fabrique des métamorphoses, il s'apparente à un usinage qui normalise les comportements, mais avec une dynamique qui permet différentes trajectoires.

Notre recherche s'intéresse à la question de l'accompagnement des étudiants pour les préparer à occuper un certain niveau de postes dans les entreprises. Elle s'appuie sur les travaux de recherche antérieurs de l'équipe sur cette thématique de l'accompagnement, dispositif vis-à-vis duquel les chercheurs impliqués sont dans une posture critique. Ici, il s'agit d'appliquer l'analyse sur leurs propres institutions. Dans le chapitre du livre qui a été cité en début de présentation, on considère que l'accompagnement est un outil de réification. On essaie d'identifier dans nos institutions ce risque de réification. On voit qu'il s'agit d'un risque, dont la réalisation n'est pas forcée, mais d'un risque malgré tout sous-jacent.

Ce n'est pas à l'université de préparer les étudiants au monde de l'entreprise, mais les directeurs de grandes entreprises reconnaissent désormais que les étudiants qui sortent de l'université sont de plus en plus acceptés. Ces étudiants ont des capacités de créativité et de travail collectif. Dans l'approche sociologique à laquelle nous les formons, ils apprennent à se fondre dans le paysage et obtiennent des résultats parce qu'ils ont acquis cette capacité à poser des questions sans trop fâcher. Ce sont les compétences et les méthodologies qui leur sont enseignées qu'ils mettent en pratique dans les entreprises.

Ces étudiants en sociologie possèdent des caractéristiques d'une population vulnérable, mais qui, finalement, affirme ses choix. « *On n'a pas de travail, mais on va rester sur la région parce que c'est un choix de vie. Tout en sachant que si on ne bouge pas, on risque de ne pas être cadre. Il faut aller sur la région parisienne pour ça, c'est compliqué, il faut avoir des ressources.* » Ces étudiants sont très ambivalents et font des choix qui n'en sont pas. Ils sont dans une attitude d'auto-détermination : avec des contraintes qu'ils connaissent, ils essaient de se construire une liberté de manœuvre.

À l'université, le remplacement systématique des PAST (Professeurs associés à temps partiel issus du monde professionnel et continuant à pouvoir justifier d'un emploi principal), dont le statut était attractif (salaire avantageux), par des PAU (professeurs associés universitaires) dont le revenu est nettement moins rémunérateur représente pour les formations universitaires un danger. Ils sont transformés peu à peu en postes de maître de conférences. En conséquence, un certain nombre d'enseignants professionnels abandonnent ces filières professionnalisantes : on a maintenant beaucoup de problème pour recruter et retenir des professionnels de haut niveau qui sont l'essence même de ce genre de diplômes.

À l'INSA, il n'y a pas une politique de stages, mais sept politiques parce que chaque département a la sienne : faire intervenir les tuteurs dans l'évaluation ; développer telle ouverture par rapport au caractère purement scientifique, ou le contraire... Dans la réalité, c'est très difficile d'appliquer une politique unique, et, d'ailleurs, certains étudiants choisissent leur spécialité en fonction de la politique de stages du département.

Il n'y a pas de politique de stage à l'université. La politique consiste à laisser les étudiants trouver leur stage en considérant que c'est un apprentissage. On les aide quand ils ne trouvent pas, mais on considère que trouver un stage, c'est déjà chercher du travail. ●

—ANNEXE—

—6—

## – LES RECHERCHES EN PARTENARIAT –

Appel de ...	Sujet	Porteurs du projet	Établissement / Laboratoire	
2007	L'équilibre vie professionnelle / vie privée des cadres	Laure Guilbert, Alain Lancy	Université Picardie Jules Verne et Université de Rouen. Contacts (Conduite de Travail et Activités de Service).	rapport publié
2007	Les stratégies internationales de recrutement des SSII	Michel Lallement, Isabelle Berrebi-Hoffman	CNRS/ CNAM. LISE (Laboratoire Interdisciplinaire pour la Sociologie Economique). Paris	rapport publié
2007	Les cadres en difficulté dans l'entreprise : quels modes de gestion ?	Céline Desmarais, Emmanuel Abord de Chatillon	IREGE (Institut de Recherche en Gestion et en Economie). Université de Savoie	rapport publié
2007	Le rapport des cadres à l'entreprise	Olivier Herrbach	CRM (Centre de Recherche sur le Management). Université Toulouse 2	rapport publié
2007	La promotion au statut de cadre des professions intermédiaires	Christophe Guitton, Martine Möbus, Jean-Paul Cadet	CEREQ - Marseille	rapport publié
2007	L'impact des technologies de la communication sur les cadres	Marc-Eric Bobillier Chaumon	GREPS (Groupe de Recherche en Psychologie Sociale). Université Lyon 2	rapport publié
2008	Enjeux des TIC pour le traitement des candidatures	Yannick Fondeur, France Lhermite	Centre d'Etudes de l'Emploi	CIFRE
2008	Conditions d'émergence des métiers cadres : le cas des cadres du secteur du sport	Nathalie Leroux Sacchi, Yann Dalla Pria	CeRSM (Centre de Recherches sur le Sport et le Mouvement). Université de Nanterre.	rapport publié
2008	Réseau relationnel et développement professionnel	Séverine Ventolini, Barthélemy Chollet	LEG (Laboratoire d'Economie et de Gestion), IREGE (Institut de Recherche en Gestion et Economie). Université de Bourgogne et Université de Savoie.	rapport à paraître début 2014
2009	Les informaticiens indiens, sociographie d'un groupe professionnel dans un pays émergent	Roland Lardinois, P. Vigneswara Havarasan	CNRS. CSH de New-Delhi.	rapport à paraître début 2014
2010	Lien à l'organisation et bien-être au travail	Emmanuel Abord de Chatillon, Amandine Carrier Vernhet, Céline Desmarais, Damien Richard	Institut de recherche en gestion et en économie (IREGE), Institut du management de l'Université de Savoie.	thèse et articles scientifiques
2010	L'expatriation des diplômés de doctorat	Jean-François Giret, Julien Calmand, Claire Bonnard.	Irédu (Dijon)/CEREQ (Marseille)	rapport à paraître en 2014
2010	Devenir cadre dans la banque par la voie de l'alternance	François Sarfati, Stéphanie Mignot-Gérard, Constance Perry-Joly, Nadège Vezinat	Centre d'Etudes de l'Emploi	rapport à paraître en 2014

Appel de ...	Sujet	Porteurs du projet	Établissement / Laboratoire	
2010	La "Fabrique des cadres" dans trois institutions de formation initiale	Francis Guérin, Jean-Louis Le Goff, Hédia Zannad	INSA, Université de Rouen, Rouen Business School. Laboratoire DySola, Tr@jectoires	recherche en cours
2011	Rôle et place des cadres dans le tutorat des stagiaires	Dominique Glaymann	Univ. Paris Est Créteil/Largotec / École des Ponts et Chaussées	recherche en cours
2011	Les rémunérations hors salaires	Sophie Bernard, Elise Penalva Icher	IRISSO - Dauphine	recherche en cours
2011	Les cadres "organiseurs"	Marie-Anne Dujarier	LISE- CNAM- CNRS	recherche en cours
2012	Cadres en PME : entre marchés du travail, pratiques managériales et trajectoires individuelles	Marina Bourgain	Groupe ESC Clermont - Centre de Recherche Clermontois en Gestion et Management (CRCGM).	recherche en cours
2012	Reconversions professionnelles des cadres vers le secteur de l'économie sociale et solidaire	Valérie Cohen-Scali	Centre de Recherche sur la Formation - CNAM - Paris	recherche en cours
2012	Modes d'entrées en emploi des diplômés issus de Zones urbaines sensibles et/ou issus de l'immigration : canaux d'accès à l'emploi et démarches des candidats âgés de moins de 35 ans	Yaël Brinbaum (CEE, INED), Leila Oumedour (Université Paris 10, INED)	CEE – INED – Université Paris 10	recherche en cours



---

N° 2014-01

---

JANVIER 2014

---

## – JEUNES ET ENTREPRISES : VRAIES ATTENTES ET/OU FAUX DÉBATS ? –

Dans le cadre de sa politique de partenariats avec le monde de la recherche publique et universitaire, l'Apec et son département études et recherche ont réuni plusieurs équipes de chercheurs autour du thème de la construction de la relation jeunes/entreprises. Une cinquantaine de personnes, dont une grande majorité de chercheurs, ont participé à cette rencontre en décembre 2012. Celle-ci a mis à nouveau en évidence l'intérêt d'approfondir les liens entre ces deux champs d'expertise : celui des chercheurs et celui de l'Apec. Les actes de cette journée d'études rendent compte d'une manière exhaustive de la richesse des interventions et des débats.



[www.apec.fr](http://www.apec.fr)

ISBN 978-2-7336-0723-7

JANVIER 2014

Ce document a été réalisé par le département études et recherche de l'Apec :

*Coordination avec les chercheurs* : Hélène Alexandre.

*Direction de la réalisation* : Raymond Pronier.

*Directeur du département* : Pierre Lamblin.

---

**ASSOCIATION POUR L'EMPLOI DES CADRES**

51 BOULEVARD BRUNE – 75689 PARIS CEDEX 14

---

**CENTRE DE RELATIONS CLIENTS**

0810 805 805\*

DU LUNDI AU VENDREDI DE 9H À 19H

\*prix d'un appel local