



# Les chemins de la formation vers l'emploi

1<sup>ère</sup> Biennale formation-emploi-travail

éreq

**RELIEF.25**

Échanges du Céreq

mai 2008





# **Les chemins de la formation vers l'emploi**

**1<sup>ère</sup> Biennale formation-emploi-travail**



# Sommaire

<b>Ouverture de la biennale</b> .....	5
<i>Michel Quéré</i>	
<b>Session I – Tendances d'évolution de la relation formation-emploi dans l'industrie, la construction et les services</b> .....	7
Tendances d'évolution de la relation formation-emploi dans l'industrie, la construction et les services : vers une transformation de la norme des qualifications ?.....	11
<i>Dominique Fournié, Christophe Guitton</i>	
Table ronde.....	25
<i>Henri de Navacelle, Jean Michelin, Stéphanie Lagalle-Baranès, André Gauron</i>	
<b>Session II – La professionnalisation des études</b> .....	41
La professionnalisation des études supérieures. Tendances, acteurs et formes concrètes.....	43
<i>José Rose</i>	
L'insertion des étudiants après une filière professionnelle.....	59
<i>Jean-François Giret</i>	
Les licences professionnelles. Quelle acception de la professionnalisation à l'université ?.....	63
<i>Dominique Maillard et Patrick Veneau</i>	
Discussion.....	67
<i>Françoise Sirot</i>	
<b>Session III – Cheminements et formation en début de vie active</b> .....	69
Diplômes et diversité des cheminements professionnels.....	71
<i>Alberto Lopez</i>	
Débuts de carrière et territoire.....	81
<i>Arnaud Dupray</i>	
Une formation qualifiante pour les non diplômés ?.....	87
<i>Céline Gasquet</i>	
Discussion.....	93
<i>Georges Asseraf</i>	
<b>Table ronde finale</b> .....	97
L'expertise au service de l'action publique.....	99
<i>Christian Forestier, Jean-Paul de Gaudemar, Hanne Shapiro, Paul-Pierre Valli</i>	
<b>Glossaire</b> .....	103



# Ouverture de la biennale

*Michel Quéré, directeur du Céreq*

Mesdames, Messieurs,

Je vous propose de démarrer cette biennale du Céreq. Je souhaiterais tout d'abord dire que c'est avec grand plaisir que je me livre devant vous à cet exercice d'ouverture de cette première biennale de la relation formation-emploi-travail. L'idée d'une telle biennale cheminait bien avant que je n'arrive au Céreq et au fond, nous concrétisons aujourd'hui une intention, déjà ancienne, de confrontation du travail d'observation porté par l'établissement vis-à-vis de l'ensemble de nos partenaires et des publics intéressés par nos travaux d'études.

La mission du Céreq est simple : être un pôle public d'expertise pour l'observation de la relation formation-emploi-travail mais la manière de remplir cette mission efficacement l'est beaucoup moins, compte tenu de l'ampleur des champs à couvrir et de la multiplicité des travaux utiles pour la compréhension de ces champs. L'insertion, la formation continue, la transformation du travail, des métiers, des professions, l'analyse de l'offre de formation et de certification, sont les principales lignes d'accumulation de la connaissance que l'établissement met à disposition de ses partenaires et du débat public, plus largement.

En choisissant « les chemins de la formation vers l'emploi » comme affichage thématique de cette biennale, c'est à une mise en discussion du caractère pluriel des trajectoires individuelles entre l'école et l'emploi que nous souhaitons procéder et, derrière, mettre en avant l'identification de formes de repérage, d'inflexions dans ces chemins de l'école vers l'emploi. C'est au fond ce qui va vous être proposé aujourd'hui dans une certaine mesure, et ce, afin de fournir une réflexion destinée à alimenter le débat public et à guider les acteurs publics dans leurs choix d'intervention.

Les chemins de la formation vers l'emploi sont donc multiples, ne serait ce que comme en témoigne le constat structurel dans notre pays de faible adéquation entre les nomenclatures de formation initiale et les nomenclatures du premier emploi occupé par les jeunes. Un tel constat oblige surtout à organiser la réflexion, à déceler des éléments de repère utiles à l'action publique, tant pour ce qui concerne l'évolution de l'appareil de formation que pour les politiques pouvant infléchir l'offre d'emplois.

La mission d'expertise publique portée par le Céreq est, ainsi, d'offrir des éléments d'observation et d'analyse qui permettent autant de déceler et d'anticiper des problèmes non encore perçus de façon certaine, ou en tous cas insuffisamment relevés, d'aider à la décision publique en désignant soit certaines populations, soit certains effets ou encore certaines évolutions d'emplois, comme nous aurons l'occasion de le voir tout au long de cette journée et enfin, d'évaluation par l'observation de l'impact de certains dispositifs publics, je pense ici, par exemple, à l'impact des contrats aidés dans le processus d'insertion.

Pour traiter de cette thématique (les chemins de la formation vers l'emploi), nous avons décidé de mobiliser trois types de travaux. Les portraits statistiques de branches, tout d'abord, qui offrent un regard assez précis sur l'état et l'évolution de certains champs professionnels, souvent appréciés par les partenaires sociaux, et qui fournissent matière pour des analyses de projection et d'évolution attendue des besoins en emplois. Ce sera l'objet de la première session que de traiter la thématique de la biennale par une entrée des transformations de l'emploi et ce, selon une approche multisectorielle et comparative. Il reviendra à Christophe Guitton, le responsable du Département « Professions et marchés du travail » du Céreq d'animer cette session.

Des travaux portant sur la transformation de l'offre de formation dans le segment de l'enseignement supérieur forment l'ossature de la deuxième session. Nous avons choisi de mettre en discussion le mouvement vers la professionnalisation de l'enseignement supérieur, sujet au combien d'actualité et, ainsi, de s'interroger sur quelles formes de professionnalisation de l'enseignement supérieur et quels effets en termes d'insertion ce mouvement peut produire. Telles sont les questions en débat dans cette deuxième session. Il appartiendra à José Rose, directeur scientifique du Céreq, d'animer ce débat.

Enfin, les premiers résultats de la troisième interrogation, à sept ans, de la Génération 1998, seront mobilisés dans la troisième session pour traiter des principales caractéristiques du début de carrière des jeunes. Les enquêtes Génération, comme vous le savez, fournissent un matériau riche, par cette traçabilité longitudinale permettant de déceler les traits marquants des trajectoires d'insertion. Un accent particulier sera placé aujourd'hui sur l'effet de formation sur l'insertion, en relation directe avec le thème retenu de la biennale. Il reviendra à Alberto Lopez, responsable du Département des « Entrées dans la vie active » du Céreq d'animer cette session.

Enfin, à la fin de ce parcours de la journée, Christian Forestier, Président du Conseil d'administration de l'établissement, animera une table ronde sur le thème de l'expertise au service de l'action publique pour revenir, au fond, sur les principaux enseignements, les traits les plus saillants, qui seront à retirer des débats de cette journée.

Permettez-moi, en guise de conclusion de ce propos d'ouverture de souligner deux choses. La première est l'importance de la thématique retenue comme enjeu de société. Quels savoirs, quels savoir-faire acquiert-on dans le système éducatif ? Quelle utilité de cette acquisition peut-on dégager dans l'exercice de son emploi et de son métier futur ? Comment offrir aux jeunes, par la formation, les meilleures chances de répondre aux défis contemporains de l'emploi, dans un monde, un environnement économique de plus en plus ouvert, flexible, mobile, etc., est vraiment, à notre sens, un enjeu de société sur lequel le travail d'observation est essentiel.

La deuxième chose à souligner est que cet enjeu de société relève d'une responsabilité collective et partagée par l'ensemble des acteurs que vous représentez. Que ce soient les acteurs des ministères de tutelle du Céreq, ou, au-delà, d'autres ministères, que ce soient les collectivités territoriales qui sont aussi fortement représentées, que ce soient les partenaires sociaux, que ce soient les opérateurs publics et privés de formation initiale et continue, vous rassembler aujourd'hui de cette sorte pour débattre de cette interrogation de société, confronter vos regards et vos déplacements analysés selon des regards complémentaires, est en soi un objectif utile. De façon complémentaire, pour le Céreq, bénéficiaire d'un tel espace de dialogue, bénéficiaire de la mise en regard critique des travaux que nous réalisons, s'exposer de la sorte vis-à-vis de la demande sociale que vous représentez, est pour nous le moyen de tirer enseignement, de dégager des pistes de réflexion future et ce, à un moment propice de la vie de l'établissement puisque nous sommes aujourd'hui en discussion pour la définition et la programmation de notre prochain projet d'établissement pour les quatre prochaines années.

Je terminerai, enfin, en adressant mes remerciements à l'ensemble des personnels du Céreq qui se sont mobilisés pour concrétiser cette biennale, que ce soit les membres du comité de direction, mais aussi, bien sûr, les chargés d'études qui sont mobilisés pour la présentation des travaux réalisés durant cette journée, et les services d'appui qui se sont également beaucoup mobilisés pour que cette aventure puisse avoir lieu aujourd'hui. En dernier lieu, je tiens aussi tout particulièrement à vous remercier de votre présence qui, en elle-même, témoigne aussi de l'intérêt que vous portez à l'établissement et à ses travaux, et j'espère que l'ensemble des présentations et discussions auxquelles nous allons assister vous seront aussi utiles dans votre action quotidienne et votre propre réflexion. Sans plus tarder, je laisse la parole aux participants de la première session de la matinée et à Christophe Guitton en vous remerciant de votre attention et en vous souhaitant une excellente journée.

Session I

---

**Tendances d'évolution de la relation formation-emploi dans  
l'industrie, la construction et les services**



La session I était consacrée à l'analyse des grandes tendances d'évolution de la relation formation-emploi dans l'industrie, la construction et les services. Elle a été organisée sur le principe d'une table ronde réunissant des chercheurs du Céreq, chargés de l'exposé introductif, de représentants d'organisations professionnelles de la métallurgie, de la construction et du commerce, ainsi que d'un expert public, spécialiste des questions de formation professionnelle initiale et continue, les uns et les autres ayant accepté de répondre aux interrogations formulées par le Céreq en conclusion de l'exposé introductif. Qu'ils en soient une nouvelle fois remerciés.

Dominique Fournié, Christophe Guitton, Céreq, Département « Professions et marché du travail »

Henri de Navacelle, Directeur du service Gestion des ressources humaines et formation, Union des industries métallurgiques et minières (UIMM)

Jean Michelin, Directeur de la formation, Fédération française du bâtiment (FFB)

Stéphanie Lagalle-Baranès, Chef du service social, Fédération du commerce de détail (FCD)

André Gauron, Cour des comptes, ancien Président du Haut Comité éducation-économie-emploi (HCEEE)



# Tendances d'évolution de la relation formation-emploi dans l'industrie, la construction et les services : vers une transformation de la norme des qualifications ?

*Dominique Fournié, Christophe Guitton  
Céreq, Département « Professions et marchés du travail »*

Cette communication présente les tendances d'évolution de la relation formation-emploi dans les grands secteurs de l'économie : l'industrie, la construction et les services. Les données tirées des portraits statistiques de branche (PSB) du Céreq mettent en évidence un processus de montée en qualification<sup>1</sup> généralisée des emplois et des actifs dans l'ensemble des secteurs. Sur la période couverte par les PSB (1994-2006), ce constat général se décline à différents niveaux.

## 1. Le niveau de qualification des emplois augmente

Appréciables à partir de la catégorie sociale (CS), les structures de qualifications diffèrent d'un secteur à l'autre, mais les évolutions vont dans le même sens :

- les cadres et les professions intermédiaires progressent fortement ;
- la part des ouvriers qualifiés et des employés qualifiés diminue, au profit des professions intermédiaires ;
- l'emploi non qualifié résiste : recul des ouvriers non qualifiés dans l'industrie mais progression dans la construction ; augmentation des employés non qualifiés dans les services.

## 2. Le niveau de diplôme des actifs s'élève

Le processus d'élévation du niveau de diplôme des actifs occupés, engagé dans les années 1980, se poursuit et s'amplifie :

- la part du niveau VI recule dans tous les secteurs ;
- le niveau V connaît une évolution plus contrastée : diminution dans l'industrie et les services, légère progression dans la construction ;
- le niveau IV est en forte progression dans tous les secteurs ;
- les niveaux III et II-I progressent également, de manière plus nette dans l'industrie et les services que dans la construction.

## 3. Les structures de qualifications se déforment par le haut

Croiser la catégorie sociale des emplois (CS) avec le niveau de diplôme des actifs qui les occupent fait apparaître un décalage croissant au cours de la période 1994-2005 :

- sur dix ans, l'élévation des niveaux de diplôme se vérifie pour toutes les catégories d'emplois, de non qualifiés à cadres ;
- les emplois étant pourvus à des niveaux de diplômes toujours plus élevés, il en résulte une déformation par le haut de la structure des qualifications ;
- l'évolution est plus marquée dans l'industrie que dans la construction et les services.

## 4. La norme de la qualification se transforme

Le constat est encore plus net encore lorsque l'on compare la génération des moins de 30 ans et celle des plus de 50 ans (croisement CS des emplois, niveau de diplôme des actifs, âge) :

- les niveaux de diplôme des jeunes sont beaucoup plus élevés que ceux des seniors, quelle que soit la catégorie d'emploi ;
- d'une génération à l'autre, on observe une modification de la norme de la qualification, entendue comme le niveau de diplôme le plus fréquent pour une catégorie d'emploi donnée ;
- l'évolution est générale mais, là encore, elle est plus marquée dans l'industrie – tirée par la métallurgie – que dans la construction et les services.

Ces évolutions interrogent les modes de gestion entre la formation et l'emploi qui prédominent dans les différents secteurs de l'économie. À cet égard, la conclusion formule trois ensembles d'interrogations invitant à la réflexion et aux échanges :

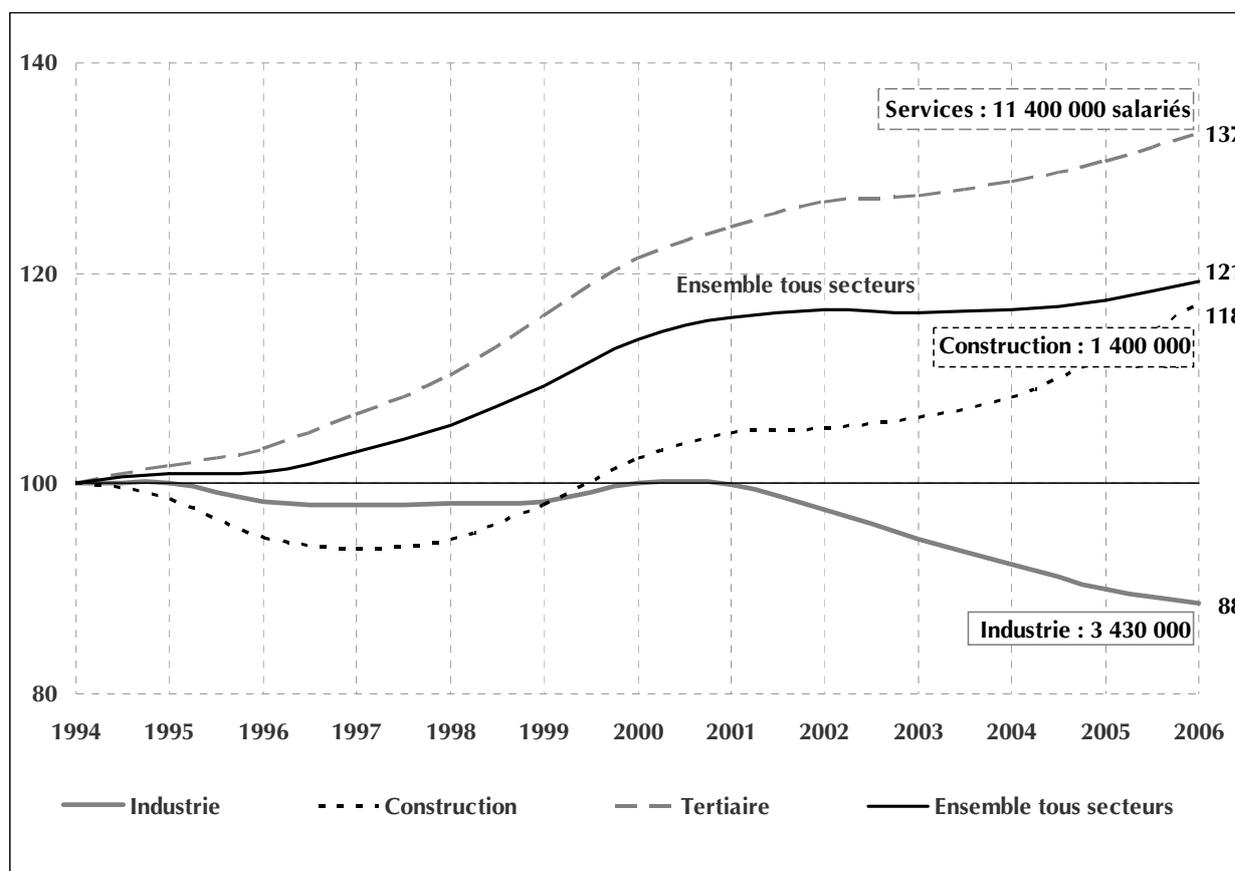
---

<sup>1</sup> Le terme « qualification » est utilisé ici dans son acception la plus générale, pour évoquer la qualification des emplois et la qualification des individus, à l'exclusion de la qualification salariale.

- la montée en qualification généralisée des emplois et des actifs est-elle fondée ?
- est-elle tenable dans la durée ?
- quelles implications pour le système éducatif et la formation continue ?

*Graphique 1*  
**L'ÉVOLUTION DE L'EMPLOI SALARIÉ PRIVÉ ENTRE 1994 ET 2006**

Le processus simultané de déclin de l'emploi industriel et de progression de l'emploi tertiaire, engagé depuis plusieurs décennies, se poursuit entre 1994 et 2006. Au cours de la période (voir graphique ci-dessous), alors que l'emploi salarié reprend dans la construction à compter de 2000 (en registrant une progression annuelle moyenne de 1 % sur la période) et que l'emploi tertiaire augmente régulièrement (plus de 2 % par an en moyenne), le secteur industriel continue à perdre des emplois (1 % par an en moyenne). En 2006, selon les données Unédic, l'emploi industriel privé compte 3,4 millions de salariés, la construction 1,4 millions de salariés tandis que les services comptabilisent un effectif salariés de 11,4 millions.



Source : Unédic (données 2006 provisoires) – Exploitation : Céreq, PSB – Champ : PSB (hors salariés de l'État et des collectivités locales).

### MÉTHODOLOGIE

Les chiffres présentés ici sont issus d'une exploitation particulière des données utilisées dans le cadre des portraits statistiques de branche (PSB). Ils portent sur le champ de l'emploi privé (salarié et non salarié), à l'exclusion des salariés de l'État et des collectivités territoriales.

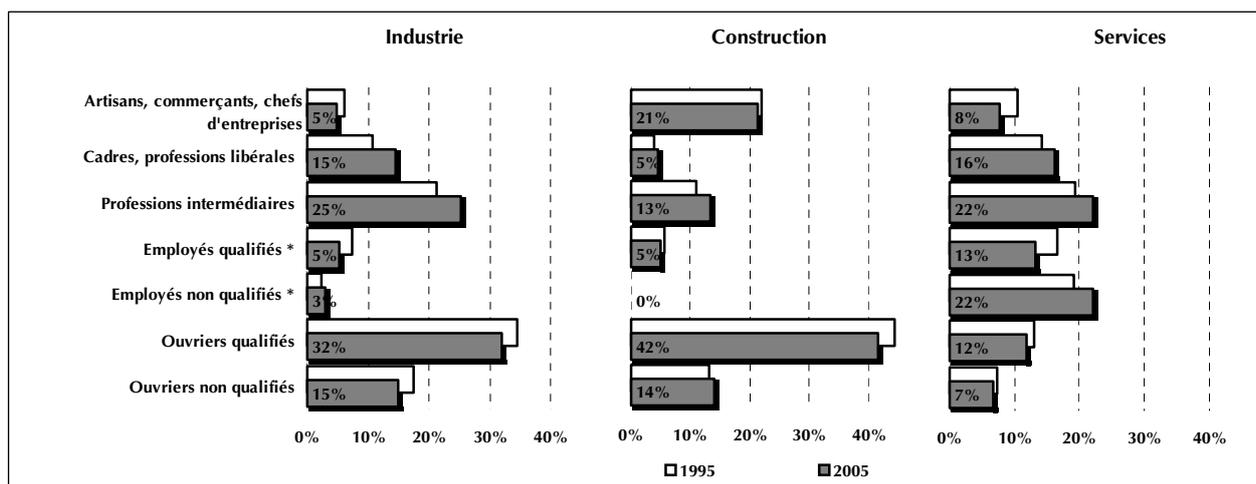
La source mobilisée dans la suite est l'enquête Emploi de l'Insee. Les chiffres présentés sont des données moyennes calculées sur la base de trois années consécutives, pour des raisons de fiabilité statistique : la période triennale de départ est 1994-1996 et la période finale 2004-2006. Par commodité, seules sont mentionnées les années 1995 et 2005.

## 1. Le niveau de qualification des emplois augmente

Le niveau de qualification des emplois est appréhendé à partir de la catégorie sociale à son niveau la plus agrégé, que nous avons toutefois affiné pour les employés en distinguant les employés qualifiés des employés non qualifiés, à partir de la définition qu'en ont fait Burnod et Chenu (2001) et qui, contrairement à celle de Chardon (2001), repose essentiellement sur des critères de salaires et de durée des études.

Graphique 2

RÉPARTITION DES CATÉGORIES SOCIALES OCCUPÉES SELON LES SECTEURS DE L'INDUSTRIE, DE LA CONSTRUCTION ET DES SERVICES. COMPARAISON 1995/2005.



\* Selon la définition de Burnod et Chenu (2001).

Source : Insee, enquêtes emploi – Exploitation : Céreq, PSB – Champ : PSB (hors salariés de l'État et des collectivités locales).

Le premier constat qui s'impose est celui d'une forte différenciation entre les structures de qualification des trois grands secteurs de l'économie (voir graphique 2 ci-dessus).

Pour moitié, les effectifs de l'industrie sont des ouvriers, principalement des ouvriers qualifiés (un ouvrier non qualifié pour deux ouvriers qualifiés). L'autre particularité de l'industrie est le poids important des professions intermédiaires, essentiellement des techniciens, contremaîtres, agents de maîtrise.

Dans la construction, la catégorie ouvrière est largement majoritaire. Là encore, les ouvriers qualifiés sont majoritaires : le rapport entre ouvriers non qualifiés et ouvriers qualifiés est de un à trois. Mais la spécificité de la construction réside également dans la forte proportion d'indépendants (artisans, chefs d'entreprises).

Dans les services, les catégories les plus représentées sont les professions intermédiaires, à égalité avec les employés non qualifiés. Aucune catégorie ne se détache nettement des autres, les ouvriers étant également bien représentés dans les services. Mais cette apparente homogénéité masque de fortes disparités au sein de l'ensemble tertiaire : entre le secteur des activités informatiques, dans lequel plus de la moitié des effectifs sont ingénieurs ou cadres techniques, et celui des services personnels et domestiques, qui concentre deux tiers d'employés non qualifiés, l'éventail des structures de qualifications est très large.

Au-delà des spécificités sectorielles, on observe une tendance commune, sur les dix dernières années, à l'augmentation du niveau de qualification des emplois :

- dans tous les secteurs, la part des cadres et celle des professions intermédiaires progressent,
- dans tous les secteurs également, la part des employés qualifiés recule, ce recul étant plus marqué dans les services,
- la part des ouvriers qualifiés est en léger recul dans chacun des secteurs,
- celle des ouvriers non qualifiés, marque le pas : elle baisse dans l'industrie, reste stable dans les services et progresse très légèrement dans la construction.

La seule exception à ce constat d'ensemble concerne les employés non qualifiés des services dont la part progresse significativement au cours de la période.

## 2. Le niveau de diplôme des actifs occupés s'élève

La répartition des actifs par niveaux de diplôme fait également apparaître des différences marquées selon les secteurs : industrie, construction et services (voir graphique 3 ci-dessous).

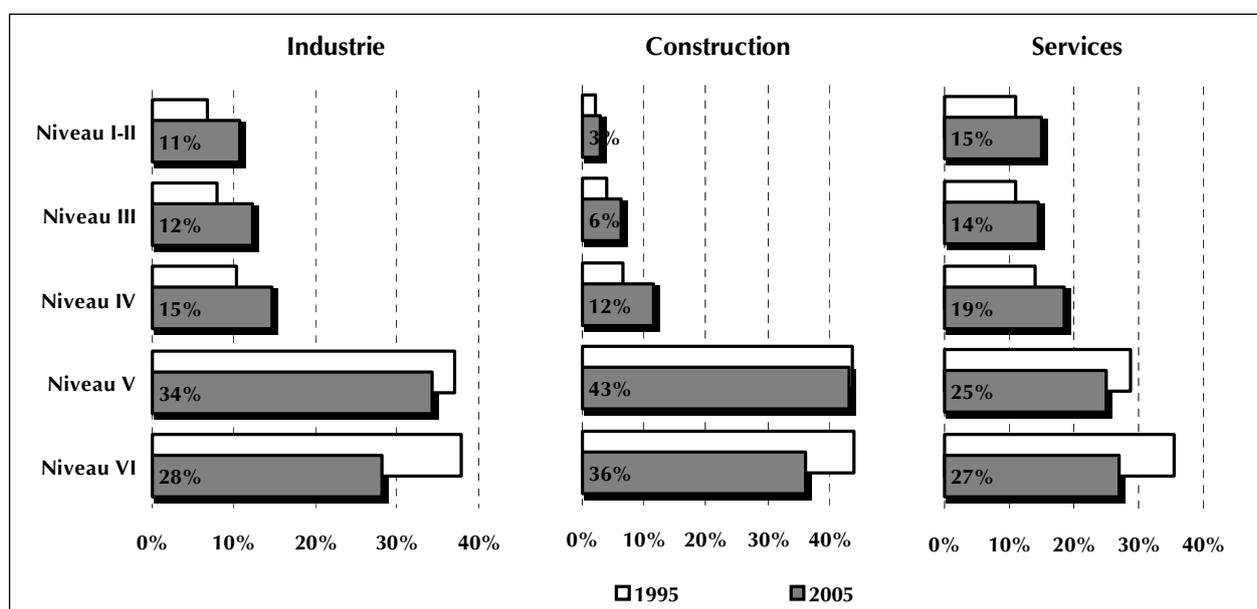
Dans les trois secteurs, le profil des histogrammes est comparable, présentant une forme pyramidale : la part des actifs occupés par niveau de diplôme décroît à mesure que les niveaux de diplôme augmentent.

C'est dans la part respective de chaque niveau de diplôme que les structures se différencient. Ainsi, par exemple, la part des diplômés de niveau V est nettement supérieure dans la construction.

La part des non diplômés (niveaux VI) est élevée. Dans les services, la part des non diplômés devance même légèrement celle des diplômés de niveau V.

Graphique 3

RÉPARTITION DES NIVEAUX DE DIPLÔME SELON LES SECTEURS DE L'INDUSTRIE, DE LA CONSTRUCTION ET DES SERVICES. COMPARAISON 1995/2005.



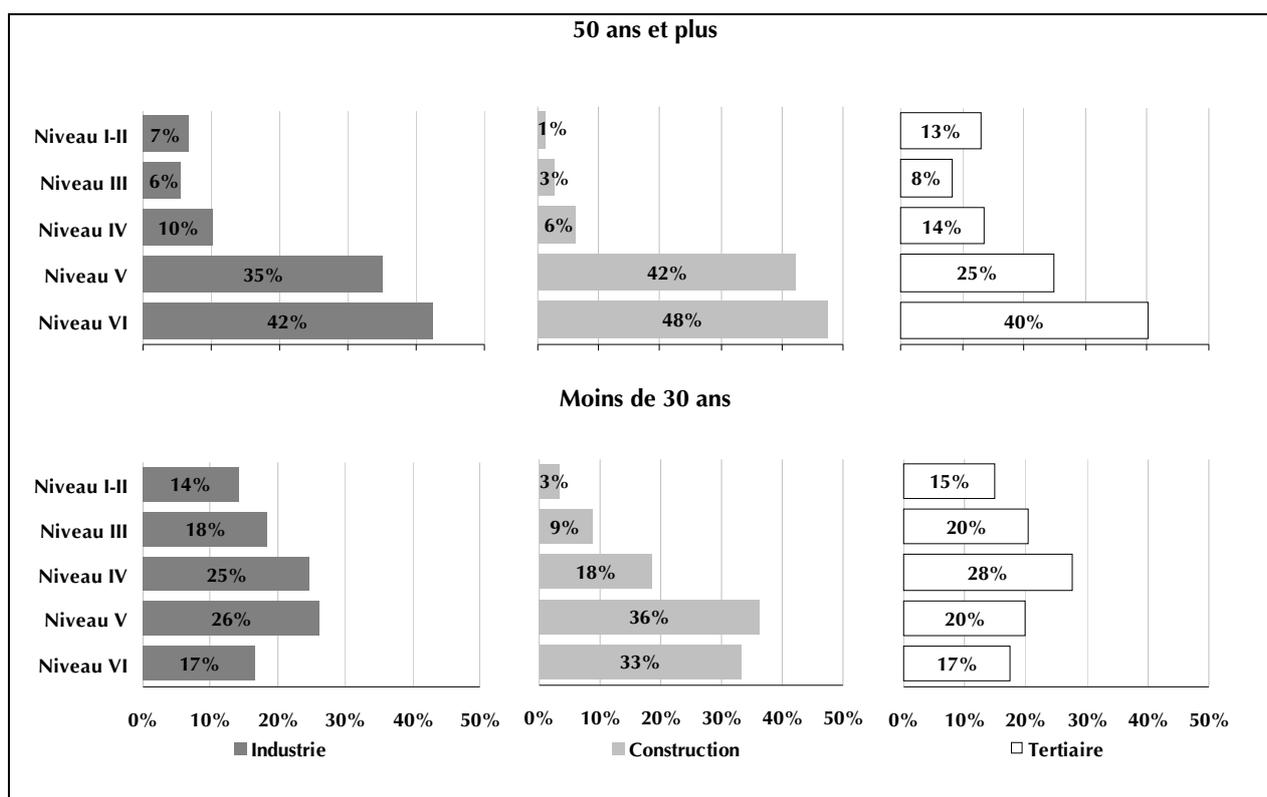
Source : Insee, enquêtes emploi – Exploitation : Céreq, PSB – Champ : PSB (hors salariés de l'État et des collectivités locales).

Sur 10 ans, on assiste à la poursuite du processus d'élévation des niveaux de diplôme des actifs occupés :

- les niveaux I-II, III et IV progressent dans tous les secteurs,
- sur la même période, les niveaux V voient leur part diminuer dans l'industrie et les services tandis qu'elle se maintient dans la construction,
- dans tous les secteurs, la part des non diplômés est en net recul.

Ces évolutions sont directement liées au départ en retraite des générations âgées et faiblement diplômées, qui sont remplacées par de nouvelles générations toujours plus diplômées. C'est particulièrement frappant quand on observe la répartition des niveaux de diplôme entre les moins de 30 ans (jeunes) et les cinquante ans et plus (seniors) (voir graphique 4 ci-dessous).

*Graphique 4*  
**RÉPARTITION DES NIVEAUX DE DIPLOME DANS LES SECTEURS DE L'INDUSTRIE, DE LA CONSTRUCTION ET DES SERVICES.**  
**COMPARAISON INTERGÉNÉRATIONNELLE.**



Source : Insee, enquêtes emploi 2004 à 2006 – Exploitation : Céreq, PSB – Champ : PSB (hors salariés de l'État et des collectivités locales).

Chez les seniors, la forme pyramidale observée pour l'ensemble des actifs occupés est encore plus marquée, la part des non diplômés (niveau VI) étant dans tous les secteurs la plus élevée.

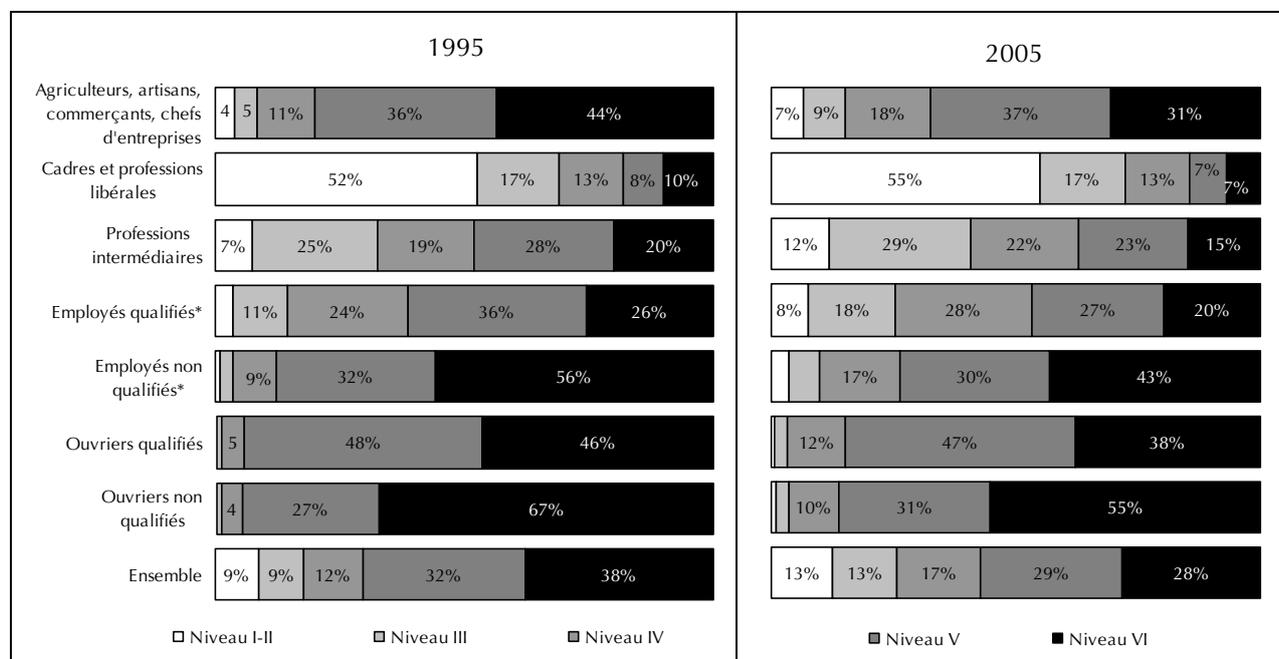
Chez les jeunes, la situation est contrastée : la forme pyramidale ne se retrouve plus dans les services, où la part des diplômés de niveau IV dépasse nettement celle des niveaux V, et où la part des niveaux III rejoint celle des niveaux V, ni dans l'industrie, où les niveaux IV et V sont au coude à coude. Il n'y a en réalité que dans la construction que le constat demeure, la part des niveaux VI restant importante et la part de niveaux V demeurant très nettement supérieure à celle des niveaux IV.

Sur les dix dernières années, on assiste donc conjointement à une élévation du niveau de qualification des emplois et une élévation du niveau de diplôme des actifs occupés. Mais ces évolutions se sont faites chacune à leur rythme propre. Ainsi, sur la période, l'élévation des niveaux de diplôme des actifs a été plus rapide que l'élévation du niveau de qualification des emplois, entraînant une déformation par le haut de la structure des qualifications.

### 3. Les structures de qualification se déforment par le haut

Le graphique 5 représente, pour une même catégorie d'emploi, la structuration par niveaux de diplôme des actifs qui la composent, à dix ans d'intervalle.

*Graphique 5*  
**ÉVOLUTION DU NIVEAU DE DIPLÔME DES ACTIFS PAR CATÉGORIE SOCIOPROFESSIONNELLE DANS L'INDUSTRIE**



\* selon la définition de G. Burnod et A. Chenu.

Source : Insee, enquêtes emploi – Exploitation : Céreq, PSB – Champ : PSB (hors salariés de l'État et des collectivités locales).

Note de lecture du graphique : chaque barre horizontale correspond à une catégorie d'emploi. La partie du graphique de gauche donne la répartition par niveau de diplôme des actifs occupés en 1995 ; celle de droite donne la même répartition, mais près de 10 ans plus tard. Ainsi par exemple, en 1995, 27 % des ONQ étaient diplômés de niveau V et 67 % avaient un niveau VI. En 2005, 10 % ont un niveau IV, 30 % un niveau V et 56 % un niveau VI.

Sur dix ans, l'élévation des niveaux de diplôme se vérifie pour toutes les catégories d'emploi :

- en 2005, on observe la diffusion des niveaux I-II qui apparaissent significativement chez les professions intermédiaires et les employés qualifiés ;
- les niveaux III se font également plus présents chez les employés qualifiés et font une percée encore timide parmi les non qualifiés ;
- les niveaux IV voient leur part augmenter dans toutes les catégories d'emploi (en dehors des cadres) et ils commencent à peser significativement dans les professions non qualifiées : employés et ouvriers ;
- dans ce contexte, la place faite au niveau V recule chez les employés qualifiés, reste stable chez les ouvriers qualifiés et les employés non qualifiés et augmente chez les ouvriers non qualifiés.

Ce graphique porte sur l'ensemble des secteurs. Si on le décline sur chacun des secteurs, industrie, construction et services, le processus de déformation par le haut de la structure des qualifications s'observe partout. Il est toutefois plus marqué dans l'industrie que dans la construction et les services.

#### 4. Vers une modification de la norme de la qualification ?

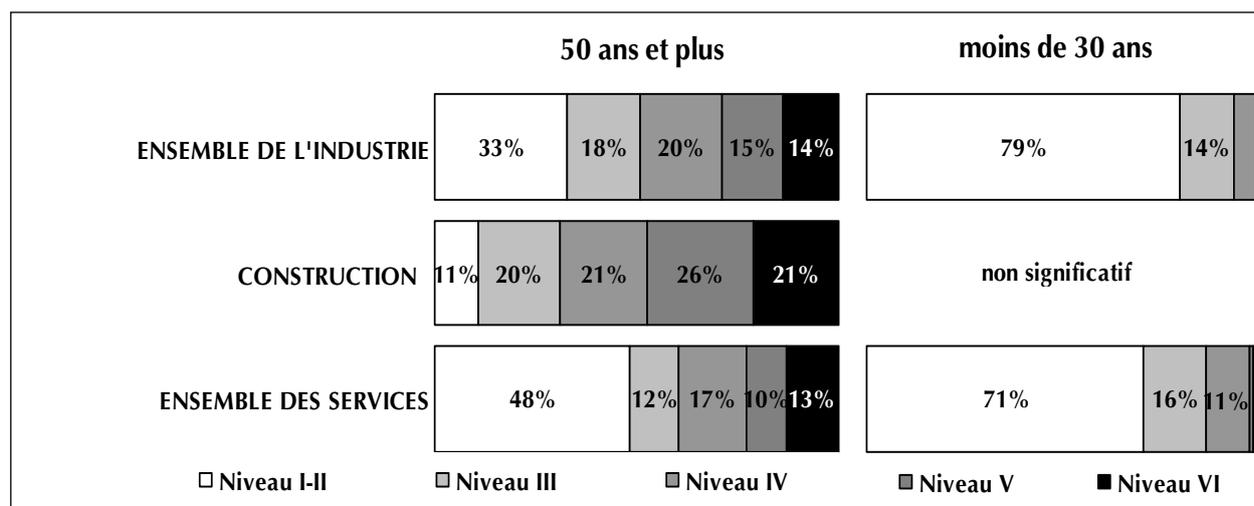
Ces évolutions conduisent à s'interroger sur une possible modification de la norme de la qualification. En effet, le constat de l'élévation des niveaux de diplôme pour toutes les catégories d'emplois est encore plus accentué lorsque l'on compare la génération des jeunes et celle des seniors sur la période récente. Les niveaux de diplômes des jeunes sont beaucoup plus élevés que ceux des seniors, quelle que soit la catégorie d'emploi, ce qui correspond massivement à un effet « démographie », les nouvelles générations étant plus diplômées que les précédentes. Mais l'évolution est telle qu'il en résulte, d'une génération à l'autre, une modification de la norme de la qualification, entendue au sens statistique comme le niveau de diplôme le plus fréquent pour une catégorie d'emploi donnée (catégorie modale).

Cette modification de la norme de la qualification revêt des formes distinctes selon les catégories d'emploi (extension, déplacement, glissement), ce qu'illustrent le graphique 5 ci-dessous qui croisent catégories d'emplois et secteurs d'activités.

Pour les **ingénieurs, cadres et professions libérales** (voir graphique 6), la comparaison intergénérationnelle fait apparaître une **extension** de la norme de la qualification de niveau I-II. La détention d'un diplôme initial de niveau I-II constitue déjà la norme pour l'accès aux emplois d'ingénieurs et cadres parmi les seniors, dans l'industrie comme dans les services. Pour les nouvelles générations, le niveau I-II constitue désormais la norme quasi absolue, dans l'industrie plus encore que dans les services.

Graphique 6

RÉPARTITION DES INGÉNIEURS, CADRES ET PROFESSIONS LIBÉRALES SELON LE NIVEAU DE DIPLOME DANS LES SECTEURS DE L'INDUSTRIE, DE LA CONSTRUCTION ET DES SERVICES. COMPARAISON INTERGÉNÉRATIONNELLE.

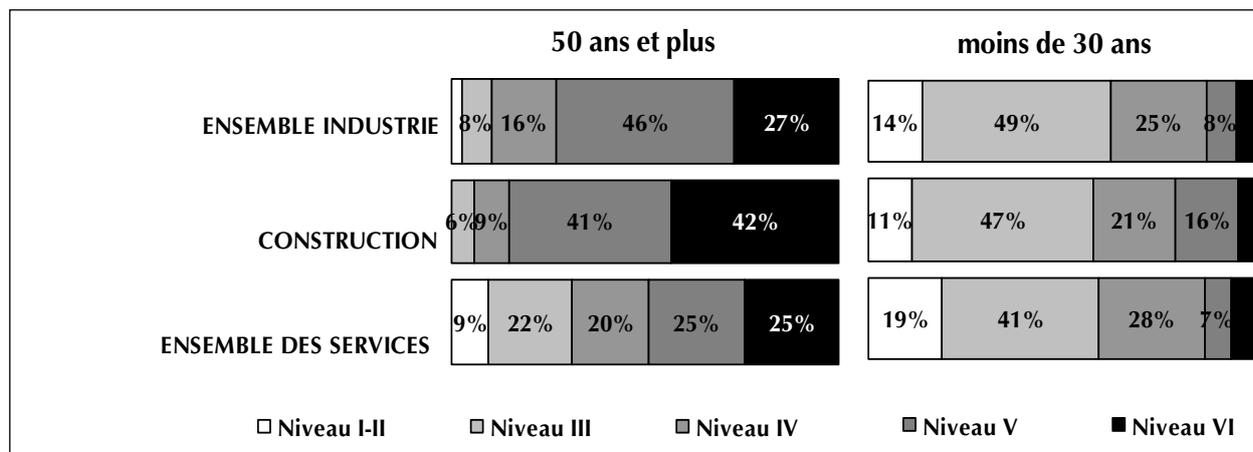


Source : Insee, enquêtes emploi 2004 à 2006 – Exploitation : Céreq, PSB – Champ : PSB (hors salariés de l'État et des collectivités locales).

En ce qui concerne les **professions intermédiaires** (voir graphique 7 ci-dessous), on observe un **déplacement** de la norme de la qualification. Située pour les seniors aux niveaux VI (construction, services) et V (industrie), la norme de l'accès aux emplois de technicien et agent de maîtrise se déplace vers le niveau III – et le niveau IV dans une moindre mesure –, dans des proportions à peu près comparables selon les trois secteurs.

Graphique 7

RÉPARTITION DES PROFESSIONS INTERMÉDIAIRES SELON LE NIVEAU DE DIPLÔME DANS LES SECTEURS DE L'INDUSTRIE, DE LA CONSTRUCTION ET DES SERVICES. COMPARAISON INTERGÉNÉRATIONNELLE.



Source : Insee, enquêtes emploi 2004 à 2006 – Exploitation : Céreq, PSB – Champ : PSB (hors salariés de l'État et des collectivités locales).

Pour les **ouvriers** (voir graphique 8 ci-dessous), on observe – plutôt qu'un déplacement – un **glissement** de la norme de la qualification, selon des modalités qui diffèrent toutefois significativement entre l'industrie et la construction.

S'agissant des **ouvriers qualifiés**, la comparaison intergénérationnelle fait apparaître un glissement des niveaux VI et V vers les niveaux V et IV, plus marqué dans l'industrie que dans la construction :

- dans l'industrie, le niveau VI recule fortement au profit du niveau V et du niveau IV ;
- dans la construction, la norme de l'accès aux emplois d'ouvriers qualifiés passe du niveau VI pour les seniors au niveau V pour les jeunes, mais le niveau VI recule moins que dans l'industrie et le niveau IV reste contenu.

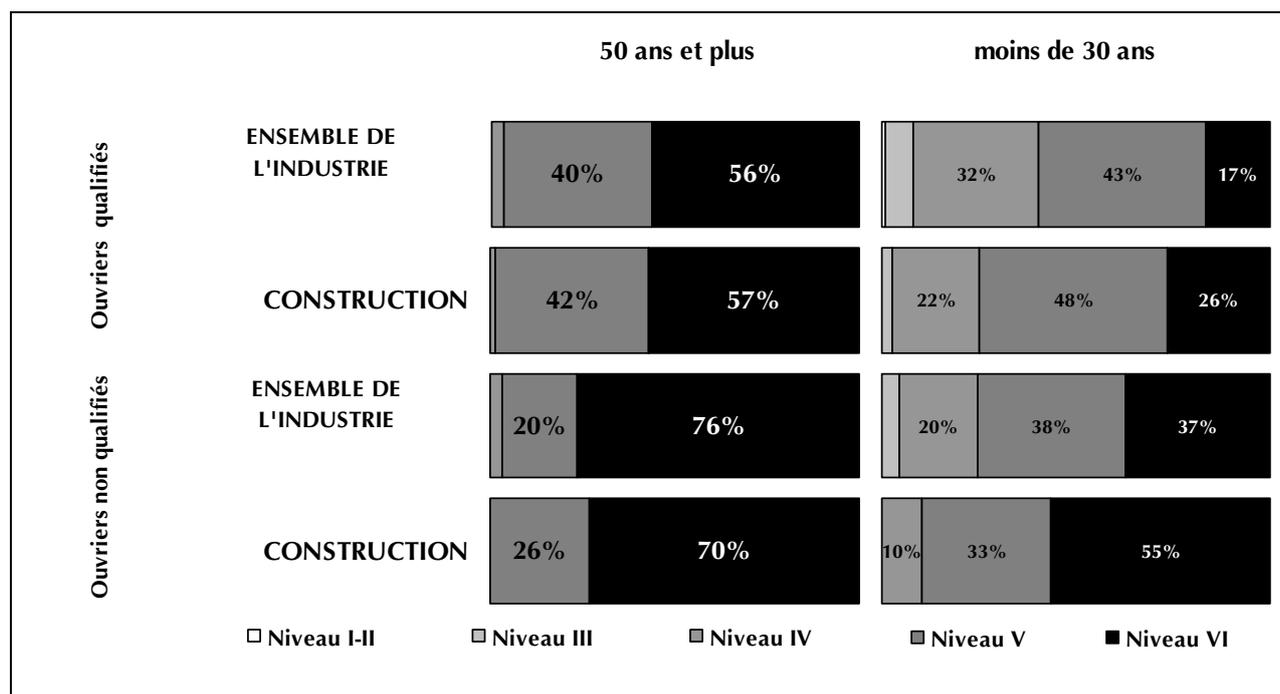
S'agissant des **ouvriers non qualifiés**, le glissement ne s'opère pas dans les mêmes termes dans l'industrie et dans la construction :

- la norme de l'accès aux emplois non qualifiés de l'industrie glisse du niveau VI pour les seniors vers les niveaux V, VI et IV pour les jeunes ;
- dans la construction, le niveau VI reste la norme mais régresse au profit du niveau V, le niveau IV demeurant marginal.

En résumé, le niveau VI est en très net recul dans les deux secteurs, le niveau V « résiste » mieux dans la construction que dans l'industrie, notamment pour l'accès aux emplois d'ouvriers qualifiés. Le niveau IV, absent parmi les seniors, apparaît chez les jeunes, de façon plus marquée dans l'industrie que dans la construction, et concerne les emplois d'ouvriers qualifiés mais aussi non qualifiés.

Graphique 8

RÉPARTITION DES OUVRIERS SELON LE NIVEAU DE DIPLOME DANS LES SECTEURS DE L'INDUSTRIE, DE LA CONSTRUCTION ET DES SERVICES. COMPARAISON INTERGÉNÉRATIONNELLE.



Source : Insee, enquêtes emploi 2004 à 2006 – Exploitation : Céreq, PSB – Champ : PSB (hors salariés de l'État et des collectivités locales).

En ce qui concerne les **employés** (voir graphique 9 ci-dessous), on observe également un **déplacement** de la norme de la qualification, qu'il s'agisse des employés qualifiés ou des employés non qualifiés.

La situation des employés étant relativement spécifique au secteur des services, nous avons opté pour une comparaison entre l'ensemble du tertiaire et les secteurs de services dont le poids en termes d'effectifs autorise le croisement des variables relatives au diplôme, à la CS et à l'âge, ce qui est notamment le cas du commerce de détail.

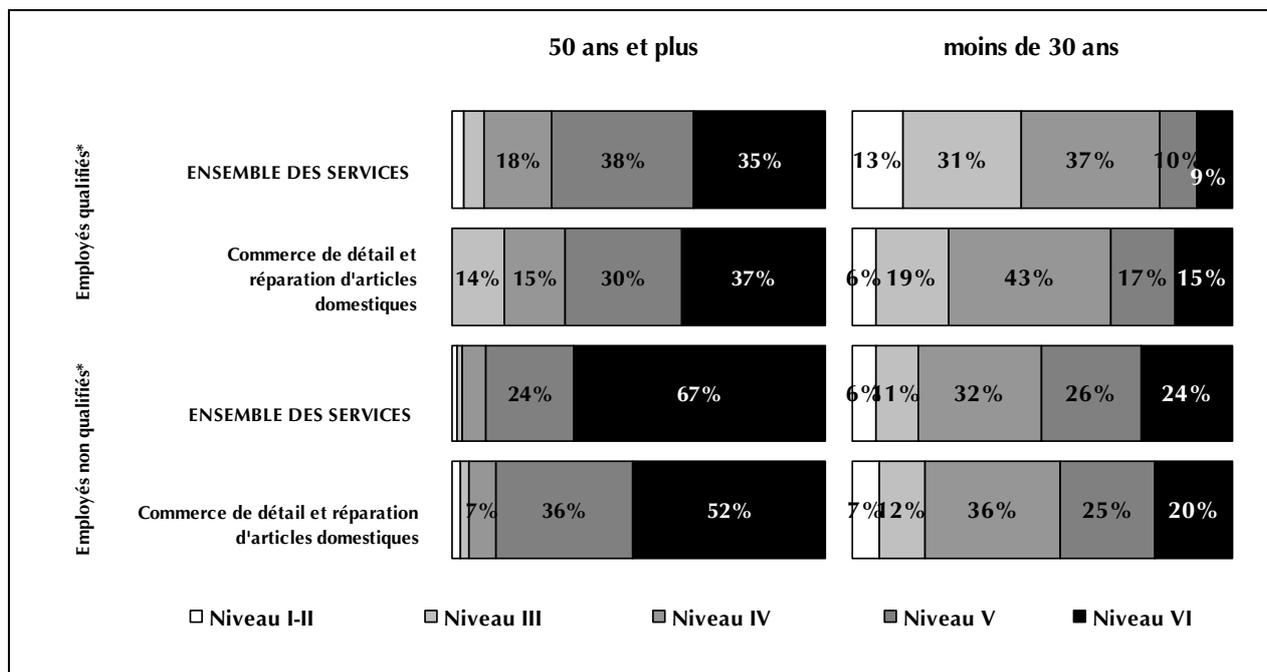
Le déplacement de la norme de la qualification est particulièrement visible pour les **employés qualifiés**, puisque l'on passe – dans l'ensemble tertiaire – des niveaux V et VI pour les seniors aux niveaux IV et III pour les jeunes. Cette évolution se retrouve dans le secteur du commerce de détail, avec une pondération différente entre les niveaux IV et III pour les moins de trente ans.

S'agissant des **employés non qualifiés**, pour l'ensemble tertiaire comme pour le commerce de détail, le déplacement s'opère du niveau VI pour les seniors vers le niveau IV pour les jeunes. D'une génération à l'autre, le niveau V reste relativement stable, le niveau VI régresse sans toutefois disparaître, tandis qu'à l'autre extrémité du spectre les niveaux III et même I-II commencent à se développer.

En d'autres termes, d'une génération à l'autre, c'est la notion même de qualification qui semble se brouiller dans le secteur tertiaire, l'accès des jeunes aux emplois de services, qualifiés mais aussi non qualifiés, se faisant peu ou prou à partir de l'ensemble des niveaux de diplôme.

Graphique 9

RÉPARTITION DES EMPLOYÉS SELON LE NIVEAU DE DIPLÔME DANS LES SECTEURS DE L'INDUSTRIE, DE LA CONSTRUCTION ET DES SERVICES. COMPARAISON INTERGÉNÉRATIONNELLE.



Source : Insee, enquêtes emploi 2004 à 2006 – Exploitation : Céreq, PSB – Champ : PSB (hors salariés de l'État et des collectivités locales). \* selon la définition de G. Burnod et A. Chenu (2001).

## Conclusion

Les évolutions décrites précédemment conduisent à réinterroger le mode de gestion des relations entre la formation et l'emploi qui prédomine dans les différents secteurs de l'économie. Plutôt que des questions qui appelleraient des réponses précises, il s'agit de formuler trois ensembles d'interrogations invitant à la réflexion et aux échanges.

### 1. La montée en qualification généralisée des emplois et des actifs est-elle fondée ?

Jusqu'à quel point l'évolution de la relation formation-emploi est-elle justifiée par les transformations du travail ? L'élévation des niveaux de diplômes des actifs est en effet le résultat de la « hausse d'éducation » (Béduwé et Planas 2002) qui caractérise les économies européennes depuis trois décennies. De nature démographique (chaque nouvelle génération est plus diplômée que la précédente), le processus a des répercussions en cascade sur le fonctionnement du marché du travail (recrutements, salaires et mobilité...). En France, bien que la hausse d'éducation marque le pas depuis la fin des années 1990 (Béduwé et Germe 2004), la poursuite du processus de déformation par le haut de la structure des qualifications pose question. Traduit-elle simplement la poursuite du processus de diffusion de la hausse d'éducation au sein du système productif – les employeurs n'ayant pas encore modifié leurs comportements d'embauche – ou est-elle également le reflet de la métamorphose de l'économie et des transformations du contenu des activités et des emplois ?

Dans quelle mesure assiste-t-on depuis deux décennies à une sorte de fuite en avant dans la qualification, rendue possible par la situation du marché du travail ? En d'autres termes, dans les évolutions décrites précédemment, quelles sont les parts respectives d'un effet « travail », lié aux évolutions technologiques, organisationnelles et socioproductives et d'un effet « marché du travail » résultant des pratiques de recrutement des entreprises, d'autant plus sélectives que l'offre de travail est abondante et diplômée ?

Quelles transformations des représentations sociales de la qualification traduisent les évolutions en cours ? Depuis les années 1980, les pratiques de surqualification à l'embauche permettent aux entreprises de prévenir l'incertitude qui pèse sur l'évolution du contenu des métiers et des emplois en recrutant à des

niveaux de diplôme supérieurs aux besoins immédiats. N'assiste-t-on pas, avec le développement de la gestion des compétences, à un changement d'étiage, avec la prise en compte croissante de critères personnels (comportementaux, relationnels) aux côtés des critères professionnels (savoirs, savoir-faire, expérience). Paradoxalement, le fait d'alimenter les emplois à des niveaux de diplômes toujours plus élevés ne traduit-il pas un besoin de réassurance de la part des entreprises sur le premier versant (critères personnels) plus encore que sur le second (critères professionnels).

Ainsi, par exemple, l'exigence accrue du baccalauréat (niveau IV) pour accéder à un emploi d'ouvrier qualifié dans la métallurgie se justifierait, selon les organisations professionnelles du secteur, par la nécessité pour les jeunes de maîtriser les savoirs fondamentaux, mais aussi de détenir un minimum de compétences relationnelles et comportementales, quand bien même un CAP (certificat d'aptitude professionnelle, niveau V) suffirait à la maîtrise des savoirs techniques requis par l'exercice d'un métier industriel donné (Agostino et Guitton 2007).

La situation de la construction est différente. En continuant à privilégier le niveau V pour l'accès aux emplois d'ouvriers qualifiés et en limitant le niveau IV aux métiers comportant une technicité plus marquée ou une dimension de maintenance, ce secteur refuse la fuite en avant dans la qualification, ce qui constitue sans doute une position réaliste au regard de la faible attractivité des métiers et des difficultés de recrutement chronique dans ce secteur. Est-ce pour cette raison également que les grilles salariales du secteur ont substitué à l'opposition traditionnelle entre ouvriers qualifiés et ouvriers non qualifiés une typologie distinguant plusieurs niveaux d'ouvriers qualifiés ? Mais alors, comment interpréter la persistance d'une part importante d'actifs de niveau VI parmi les ouvriers de la construction, y compris parmi les moins de trente ans ?

La situation des services est encore différente, marquée par une sorte de brouillage de la notion même de qualification. La très forte hétérogénéité des niveaux de diplômes des actifs occupés interroge l'existence d'une norme de la qualification tertiaire (chaque catégorie d'emploi, d'employé à cadre, est alimentée à partir de l'ensemble des niveaux de diplômes). Mais, là encore, s'agit-il d'un effet marché du travail – accentué par rapport à ce qu'on observe dans les secteurs industriels –, ou bien ce brouillage renvoie-t-il à une spécificité des activités de services, qui invaliderait la distinction entre travail qualifié et travail non qualifié (Rose 2004) et interdirait d'interpréter l'évolution de la relation formation-emploi à partir des catégories statistiques existantes ?

## **2. La montée en qualification généralisée des emplois et des actifs est-elle tenable ?**

Est-il envisageable de poursuivre l'évolution de la relation formation-emploi sur le trend actuel compte tenu de ses effets en cascade sur l'accès à l'emploi et les perspectives d'évolution professionnelle des jeunes sortants de formation initiale ? Qu'en est-il des quelques 100 000 jeunes qui sortent chaque année du système éducatif sans diplôme et dont le taux de chômage est particulièrement élevé ? En effet, alors même que l'emploi non qualifié régresse dans l'industrie et la construction, mais devrait continuer à progresser dans les services au cours des prochaines années, les pratiques de recrutement des entreprises au niveau V et supra en interdisent l'accès aux jeunes sans diplôme.

Plus généralement, quelles sont les perspectives d'évolution ouvertes à des jeunes diplômés recrutés à des niveaux toujours plus élevés ? Le risque de blocage des carrières est réel, les mobilités professionnelles étant de plus en plus horizontales (changement d'emploi au sein d'une catégorie sociale donnée : ouvriers, employés, techniciens, etc.) tandis que les mobilités promotionnelles (changement de catégorie sociale, par exemple passage ouvrier-technicien) se raréfient. La segmentation pourrait être encore accrue à l'avenir au regard des projections d'emploi par métiers (CAS, 2007) qui font apparaître une polarisation des qualifications dans les services à l'horizon 2015 entre emplois peu ou pas qualifiés et emplois très qualifiés.

Le modèle de surqualification généralisée est-il tenable à terme pour les entreprises compte tenu du retournement démographique annoncé qui devrait se traduire par une stabilisation, puis une diminution progressive des flux d'entrées de jeunes sur le marché du travail, entraînant ainsi une concurrence accrue entre entreprises et entre secteurs sur le marché externe ? Dans ce contexte, attirer et fidéliser des jeunes diplômés passera notamment par la possibilité de leur proposer des perspectives d'évolution professionnelle. Or les entreprises ont massivement fait le choix, au fil du renouvellement des générations, de privilégier le recrutement de jeunes diplômés sur la promotion de salariés expérimentés, augmentant ainsi le risque de blocage des carrières sur les marchés internes. Les entreprises ne vont-elles pas se trouver contraintes, comme c'est d'ores et déjà le cas dans les secteurs et/ou pour les métiers en tension, de réviser leur stratégie,

en matière de gestion de l'emploi et d'organisation du travail, pour faire face à leurs besoins en renouvellement de la main-d'œuvre ?

### 3. Quelles implications pour le système éducatif et la formation continue ?

La montée en qualification généralisée traduit une perturbation de grande ampleur de la relation formation-emploi. Qu'en est-il plus précisément ? La montée en qualification joue-t-elle comme un symptôme d'un problème de contenu et/ou de positionnement des diplômes ? Par exemple, le repositionnement de la norme de la qualification ouvrière dans l'industrie au niveau IV en lieu et place du niveau V renvoie-t-il à un problème de niveau ou de spécialité de formation ?

Plus généralement, la question de l'utilité ou de la valeur des diplômes sur le marché du travail, posée à maintes reprises au cours des dernières décennies (Desgoutte et Kirsch 1996 ; Grelet et Romani 2007), est plus que jamais d'actualité : déclasserement, démonétisation, affaiblissement de l'effet de signal, concurrence des certifications de branche et de la validation des acquis de l'expérience (VAE), les questions sont nombreuses. L'interrogation s'étend aux nomenclatures de niveaux de formation et à leur pertinence comme principe d'équivalence permettant de classer les diplômes et les formations au regard des catégories d'emplois (Dauty *et alii* 2006).

La professionnalisation des études est-elle, sinon la panacée, au moins un élément de réponse à la crise du diplôme ?

La perturbation de la relation formation-emploi affecte également la formation continue. Quel espace reste-t-il à la « formation tout au long de la vie » lorsque les emplois sont pourvus à des niveaux de formation initiale supérieurs aux besoins à court terme, que les opportunités de mobilité promotionnelle se réduisent et que la formation succède à la mobilité professionnelle pour adapter le salarié à ses nouvelles fonctions plus qu'elle ne la précède pour l'y préparer ?

Autre question, déterminante pour l'évolution du système de formation continue : les politiques de branche vont-elles conforter, tempérer, voire contrarier le tropisme des entreprises consistant à recruter à des niveaux de diplôme toujours plus élevés ? L'appel prépondérant au marché externe et au recrutement de jeunes sortants de formation initiale traduit parfois une difficulté de la part des entreprises d'organiser la mobilité interne, c'est-à-dire de concevoir des filières de progression professionnelle et d'accompagner les évolutions des salariés, le cas échéant par la formation.

À cet égard, un enjeu central pour l'avenir de la relation formation-emploi n'est-il pas que les branches professionnelles, avec l'appui des observatoires et des organismes mutualisateurs (organismes paritaires collecteurs agréés), parviennent à développer une véritable offre de services en direction des entreprises intégrant les différentes dimensions de la gestion stratégique des ressources humaines : prospective des métiers, gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC), formation continue, professionnalisation, etc. ?

## Bibliographie

Agostino A., Guitton C. (2007), « Tendances d'évolution de l'emploi et des qualifications dans la métallurgie », Céreq, *Bref*, n° 239, mars.

Bédoué C., Planas J. (2002), « Hausse d'éducation et marché du travail », *Les Cahiers du LIRHE*, n° 7, mai, Toulouse, 206 p.

Bédoué C., Germe F. (2004), « Les logiques de l'élévation des niveaux de formation : de la hausse à la stabilisation », *Formation Emploi*, n° 85, janvier-mars.

Burnod G., Chenu A. (2001), « Employés qualifiés et non qualifiés : une proposition d'aménagement de la nomenclature des catégories socioprofessionnelles », *Travail et Emploi*, n° 86, avril, pp. 87-105.

Dauty F., Lemistre P., Vincens J. (2006), *Le sens, la portée et le devenir des niveaux de formation*, CPC Documents n°2006/2, 114 p.

Desgoutte J.-P., Kirsch J.-L. (1996), « Diplôme et déclassement », Céreq, Bref, n° 117, février.

Duru-Bellat M. (2006), *L'inflation scolaire, les désillusions de la méritocratie*, Paris, La République des Idées, Seuil, 106 p.

Centre d'analyse stratégique (CAS) (2007), *Les métiers en 2015, Rapport du groupe Prospective des métiers et des qualifications*, n° 6, Paris, La Documentation Française, 235 p.

Chardon O. (2001), « Les transformations de l'emploi non qualifié depuis vingt ans », INSEE Première, n° 796, juillet.

Grelet Y., Romani C. (coord.) (2007), *Valeur du diplôme, place et rôle dans les parcours scolaires et professionnels*, Céreq, Rapport d'étude pour la DGESCO, 300 p.

Rose J. (2004), « Travail sans qualité ou travail réputé non qualifié ? », in D. Meda et F. Vennat (coord.), *Le travail non qualifié, permanences et paradoxes*, Paris, Éditions La Découverte, collection Recherche.



## **Table ronde** **Intervention de Henri de Navacelle**

*Directeur du service Gestion des ressources humaines et formation, Union des industries métallurgiques et minières (UIMM)*

Merci beaucoup. D'abord, merci de me permettre d'être là dans des moments un tout petit peu pénibles, même si on ne s'appelle plus Métallurgique et Minière, on reste la métallurgie. Et donc merci de me donner l'occasion de m'aérer un peu les méninges et de réfléchir et partager avec vous quelques instants. D'abord je trouve intéressant que sur la convocation d'aujourd'hui, Première Biennale Formation-Emploi-Travail. Ça me posait question, je me disais pourquoi ils ont mis la formation en premier. Ce qui me rassure c'est que sur le dépliant du Céreq il y a écrit Travail-Emploi-Formation. Donc on voit bien que la formation peut être à la fois première ou troisième, on va dire que la formation initiale est probablement première, que la formation continue est probablement dernière puisqu'elle n'est pas forcément la réponse à tous les problèmes de compétitivité des entreprises puisqu'il y a un investissement en matériel, éventuellement la formation continue des salariés ou éventuellement le recrutement externe, donc la formation n'est pas la réponse, de façon générale même si parfois les politiques aimeraient bien que la formation soit la réponse à tous leurs maux. Je ne vais pas revenir sur le débat qualifications/diplômes parce que là on en aurait pour des heures et je pense que Jean Michelin et Stéphanie Lagalle Barnes ont des choses beaucoup plus intéressantes que moi à dire là-dessus. À la question quelles conséquences, quelles implications, qui sont le titre de notre table ronde, trois premiers flashs : quelle scolarité, quelle insertion et quel maintien des compétences ? Quelle scolarité, 19,3 ans, le temps moyen passé par un Français à l'école. Quelle insertion, 6 mois, 12 mois, 18 mois, et ensuite quel maintien, 40, 41, 42 ans peut-être un jour, voire peut-être plus enfin disons 40, au moins dans le privé. Pour répondre à cela, quelques certitudes et beaucoup de questions, pas de question, si je dis questions ce n'est pas le bon mot, donc interrogations. Interrogations d'ailleurs assez proches parce que c'est bien toutes ces questions-là qui se posent aujourd'hui dans une branche professionnelle face à la réalité des entreprises, de leurs problèmes de compétition mondiale. L'industrie métallurgique vous le savez ce n'est pas que la métallurgie et les mines mais c'est bien la construction informatique, électrique, électronique, automobile, ferroviaire, navale, bref c'est du monde présent sur le marché mondial dont les compétiteurs sont en France. Siemens, Toyota et nos entreprises sont bien entendu pour beaucoup d'entre elles avec un chiffre d'affaires à l'export et à l'étranger très, très important. Donc des entreprises impactées par la mondialisation, impactées bien entendu par l'évolution des technologies, puisque leurs métiers ce sont les technologies, et donc toutes les politiques de ressources humaines et de formations vont être forcément liées à cette évolution des technologies et aux impacts dus à la mondialisation et à la concurrence mondiale, et au fait que nos entreprises n'ont pas forcément besoin de s'implanter en France, dans un lieu particulier. Elles sont libres de s'implanter en fonction de problèmes du marché, de fiscalités, de main-d'œuvre et autres. Notre concurrence étant mondiale, elle n'est pas départementale ou territoriale comme d'autres participants à la table ronde, donc là aussi cela impose des visions en terme de ressources humaines et de formations assez différentes. Les certitudes c'est que d'abord, ce qui est premier, c'est l'orientation avant la formation, ça c'est clair, et je crois que cela devient clair même à l'Éducation nationale, que l'orientation, la formation n'est qu'une réponse à une problématique d'orientation, que la formation soit scolaire ou professionnelle. Et enfin je crois que, que cette prise de conscience des partenaires sociaux dans leur accord de 2003 commence à se généraliser aussi dans le système éducatif : il est plus que temps, et on va voir pourquoi, et toutes ces questions posées par M. Guittou nous montrent bien qu'il faut apprendre à s'orienter.

Deuxième certitude, toutes les entreprises même les nôtres ont besoin de professionnels de plus en plus compétents, de plus en plus adaptables, de plus en plus mobiles.

Troisième certitude, la démographie. S'il y a une science exacte, c'est bien la démographie. On sait exactement le nombre de petits Français qui auront 18 ans dans 18 ans. Et on sait exactement combien il y en aura qui auront 20 ans dans 18 ans aussi, etc. Donc une science exacte qui montre des tensions quantitatives fortes, et fortes pour tous, sans compter les problèmes de départ en retraite.

Quatrième certitude, un décalage très fort, cela vient d'être démontré, entre diplômés et emplois. Donc tension on va dire sociologique, sociale.

Dernière certitude, cela veut dire qu'il faut avoir des discours vrais et pas leurrer les gens en leur faisant croire qu'avec un diplôme ils auront un emploi soutenable ou durable, suivant la façon dont on traduit les choses. Donc au moins des discours vrais et à l'Éducation nationale et dans le monde des entreprises.

Après les questions. C'est un peu les mêmes que celles posées par M. Guitton. Si on parle de formation initiale, je pense que côté formation continue on a réglé le problème avec les partenaires sociaux et la loi de mai 2004. On a tous compris maintenant de façon unanime dans le monde de l'entreprise que la formation continue c'est d'abord une logique d'orientation tout au long de la vie, observatoire de branches, entretien professionnel, passeport formation. Les outils du salarié et du patron pour réfléchir aux problématiques d'une carrière professionnelle et probablement arriver à les gérer. Et derrière une logique d'orientation tout au long de la vie, une formation professionnelle qui est professionnalisante, on ne se forme pas pour se former, on se forme pour se professionnaliser. On verra d'ailleurs ce que c'est que de se professionnaliser, beaucoup de questions, quelle certification, quelle lisibilité. Si c'est une formation professionnalisante, elle est forcément individualisée, d'où la révolution à faire dans l'offre de formation française publique et privée, et elle est co-décidée de plus en plus au niveau de l'entreprise. Donc ça c'est la réforme qui a été voulue par les partenaires sociaux, donc je n'y reviens pas. Je pense que cela marche, on pourra en reparler dans les questions.

En revanche, sur la formation initiale, quelles sont les questions qu'on peut se poser aujourd'hui ? Je dirais que les questions qu'on se pose à travers une participation aux CPC [*commissions professionnelles consultatives, ndlr*], à la commission nationale de la certification professionnelle et dans pleins d'autres instances, c'est quelle Éducation nationale et quelle offre du ministère de l'Emploi – je lie bien les deux –, pour quels clients ? Est-ce que le client c'est les conseils régionaux ? Est-ce que c'est l'Éducation nationale elle-même et ses salariés ? Est-ce que c'est le monde de l'économie, est-ce que c'est les familles, est-ce que c'est les jeunes ? Et est-ce que, vis-à-vis d'un client, qui a un rythme de vie tout au long de l'année, est-ce que c'est raisonnable, notamment pour les filières professionnelles, de sortir des professionnels, si tant est qu'ils le soient, au mois de juin uniquement ? Quand j'ai des appels d'offres qui tombent en décembre et janvier, qu'est-ce que je fais ? Donc, quelle est la cohérence d'un système éducatif vis-à-vis du monde économique ? Quelles compétences développer, cela a été posé comme question. L'histoire du socle commun, jusqu'où va-t-on dans cette réflexion-là ? Est-ce qu'on peut dire à l'Éducation nationale uniquement les connaissances et l'éducation, et au monde professionnel la professionnalisation ? Question. Aujourd'hui, de plus en plus d'entreprises nous disent "écoutez, on a tellement de mal à trouver, fournissez-nous quelqu'un qui arrive à 8 h du matin, qui sait à peu près se laver, se tenir, dire bonjour, et j'en ferais un professionnel". Donc au fond, est-ce que le message qu'on passe à l'Éducation nationale c'est voilà, ce n'est que cela, et pas plus ? Sur le comportemental, jusqu'où va-t-on ? Danger du comportemental. Est-ce que aujourd'hui, par ailleurs, le premier niveau et le niveau moyen du jeune Français, c'est quoi ? C'est le CAP [*certificat d'aptitude professionnelle, ndlr*], c'est le certificat d'études, c'est le BEPC [*brevet d'études du premier cycle, ndlr*] ou c'est le bac quand on a 83 % de la classe d'âge qui est au niveau du bac ? On fait du professionnel comme autrefois, après que les jeunes aient atteint le niveau moyen de tous les Français, donc après le bac, ce qu'on a appelé à une époque le CAP après bac, ou est-ce qu'on fait de la formation professionnelle par défaut ou par empêchement d'un certain nombre d'arriver à ce niveau moyen. Et donc, est-ce que la filière professionnelle est une voie de rebu ? Je pense que cela peut être des questions intéressantes à se poser. Et à ce moment-là, 16 ans, 18 ans, que fait-on sur la scolarité dite obligatoire ? Ensuite, quelle professionnalisation ? Est-ce que c'est dans le sas post-diplôme et avant de rentrer vraiment dans le monde du travail avec des contrats aidés, contrats de pros et autres et est-ce que c'est à l'entreprise de tout faire ou est-ce que le système éducatif a un certain nombre de bases technologiques à fournir, donner ? Voilà les questions qu'on se pose. En gros, quelle répartition des rôles entre l'État, et quand je dis État c'est État, Région, ministère de l'Éducation nationale et ministère du Travail, en termes de formation initiale et de formation que j'appellerais préqualifiante. Et aujourd'hui les Régions se voient attribuer les gestions de l'AFPA [*Association nationale pour la formation professionnelle des adultes, ndlr*], est-ce que sur des logiques même de proximité territoriale est-ce qu'il est utile de réfléchir au fait que tout ce qui est initial et préqualifiant est de la responsabilité des Régions, lycées et AFPA, à ce moment-là l'apprentissage c'est quoi là-dedans ? Et quand les gens sont formés, formation initiale et préqualifiante, le monde de l'entreprise les récupère avec des contrats de professionnalisation sur trois mois, six mois, neuf mois, douze mois. Question. Quelle évaluation ? Est-ce qu'aujourd'hui, je crois qu'il y a un brillant inspecteur général qui a sorti un rapport sur les évaluations à l'Éducation nationale, qu'est-ce qu'un diplôme qui est donné à 82 % des gens qui se présentent ? Qu'est-ce que cela vaut sur le marché ? Cette distorsion entre diplômes et l'emploi, entre diplômes et lisibilité, même si nos entreprises continuent à dire "recherche bac+2, recherche bac", etc. On connaît bien tous nos paradoxes et nos incohérences, on est bien pour se poser des questions. Mais que valent aujourd'hui des diplômes qui sont donnés à tout le monde. Là aussi, est-ce que c'est, on donne des diplômes ? Est-ce qu'un diplôme valide un cursus et des heures passées ou est-ce qu'un diplôme

valide des compétences acquises et attestées et évaluées ? C'est toute la logique en anglais de *learning outcome* par rapport aux curriculums, est-ce qu'on réfléchit en termes de compétences acquises et évaluées ou en termes de "j'ai eu tant d'heures de maths donc mon diplôme valide que j'ai tant d'heures de maths". Je n'en sais rien mais on voit bien qu'à la CNCP [*Commission nationale de la certification professionnelle, ndlr*] où actuellement tout l'enseignant supérieur français veut déposer ses diplômes et ou certificats, on voit bien que les premières ébauches d'université, nous montrant « voilà je veux mon diplôme et mon DU, je ne sais pas quoi, inscrit, on avait uniquement des nombres d'heures. À la CNCP on dit "Non, il y a un P de professionnel donc quelles sont les compétences acquises ne serait-ce que pour ça puisse être accessibles à la VAE". Donc quelle évaluation des jeunes, des profs ? Moi je pense que la LOLF va probablement amener un certain nombre d'évolutions fortes et derrière cela quelle voie professionnelle ? Est-ce que c'est raisonnable aujourd'hui encore de réfléchir à un niveau professionnel et éducation nationale ? Je mets tout sur la table. Et est-ce que c'est même raisonnable de continuer à dire que l'apprentissage doit être financé par les entreprises, qui financent par leurs impôts et nous-mêmes un système éducatif, un système AFPA, un système Chambre de Commerce, il faudrait encore en plus refinancer un système apprentissage ? L'apprentissage c'est quoi ? C'est on fabrique des professionnels disponibles au mois de juin ? C'est où le lien avec le monde de l'entreprise ? Et est-ce que la partie formation, la partie temps en centre de formation elle tient compte réellement de l'expérience acquise dans l'entreprise ? Est-ce qu'on fait de la VAE en formation initiale ? Moi c'est mon rêve. Quand je passe plus de 50 % de mon temps en entreprise pour avoir accès à un diplôme, CAP, BEP [*brevet d'études professionnelles, ndlr*], bac pro, BTS [*brevet de technicien supérieur, ndlr*], ingénieur, tout ce plus de 50 % est-ce qu'on en tient compte ? Mes jobs étudiants, en Fac, est-ce qu'on en tient compte dans l'attribution de mon diplôme ? Est-ce que mes stages on en tient compte, en tant qu'expérience acquise, en tant que compétence acquise ? Mes expériences de bénévolat, bref tout ce qu'on fait en VAE, pourquoi est-ce qu'on ne le fait pas dès la formation initiale ? Quelle lisibilité ? Même chose. Si le certifiant certifie quelqu'un, c'est que quelque part il a une garantie de lisibilité à quelqu'un d'autre, en gros à l'employeur. Donc aujourd'hui un bac, un BTS, donné pour atteindre des objectifs chiffrés donnés par la Nation, est-ce que c'est une lisibilité suffisante pour le monde de l'entreprise. Non, Je ne pense pas à titre personnel. [...] Problématique de la nomenclature. Est-ce qu'aujourd'hui c'est pertinent d'avoir une nomenclature et question qui se pose avec le cadre européen des certifications, qui ne différencie pas connaissance, savoir-faire et éventuellement autonomie et responsabilité. Donc j'ai un niveau IV dans le cadre européen des certifications, un niveau IV de connaissance, de savoir-faire et de compétence. Ah bon ? Donc nous, nous prenons et les gens de la CNCP le savent, on voudrait réfléchir puisque la CNCP a mission de réfléchir sur la nouvelle nomenclature, de réfléchir à des doubles nomenclatures de savoir-faire et de connaissance. Aujourd'hui, mon réparateur de moto, il a un bac pro. Il a un savoir-faire de niveau CAP et une connaissance générale de niveau bac. Comment est-ce qu'on tient compte de ces choses-là ? Et aujourd'hui, n'importe quelle personne que vous rencontrez dans un garage, n'importe quel apprenti en général il est en préparation de bac pro. Mais même votre maçon et autres, vous lui demandez sa capacité à communiquer, voire éventuellement en anglais pour tous les néerlandais, les anglais qui sont en France, etc., etc. Donc toutes ces choses-là, comment est-ce qu'on les valide et comment est-ce qu'on les développe ? Donc quelle nomenclature aujourd'hui ?

Et dernière chose, quelle certification ? C'est quoi une certification professionnelle, c'est quoi une certification utilisable par le marché. Autre débat, dans un groupe de travail à la CNCP, c'était plutôt le diplôme à la française ou c'est plutôt une certification de branche uniquement attestant des savoir-faire, ou est-ce que c'est des certifications internationales, sécurité, informatique, TOEIC [*Test Of English for International Communication, ndlr*], etc. Quand on voit que certaines entreprises aujourd'hui n'embauchent des cadres que si et seulement si ils ont un TOEIC à 750, quel que soit leur diplôme, il est où le diplôme professionnel à certification professionnelle ? On voit bien qu'on est sur des systèmes qui se complexifient de plus en plus.

Et au fond de tout cela, c'est quelle valeur donner à tout cela, je ne reviens pas après sur le débat de l'entreprise.

Et je termine, pour dire que je pense que les partenaires sociaux ont été très innovants dans leur réforme de 2003 en osant de façon unanime s'avouer eux-mêmes que la formation est un outil de développement pour le salarié certes mais aussi pour l'entreprise, outil de compétitivité mais qu'il devait répondre d'abord à un besoin et du salarié et de l'entreprise. Je pense que dans une logique d'orientation il faut développer cette approche-là aussi dans le système éducatif, et c'est là qu'on voit probablement l'intérêt de la réforme de l'université qui ose se dire maintenant en responsabilité face à un problème d'insertion des étudiants. [...] on est à 89 000 sorties tous les ans sans diplôme de l'enseignement supérieur en France. Est-ce que ce n'est pas un peu choquant, en plus des 150 000 qui sortent avant. On peut avoir une démarche qualité qui dise on reste avec ce fait acquis, puisqu'en gros les politiques disent que c'est un fait acquis, et disent après à

l'entreprise "mais maintenant qu'est-ce qu'on peut faire des gens sans qualification ?", dernière question de M. Guitton. Est-ce que c'est à nous de régler les problèmes amont du système éducatif ? Est-ce qu'il n'y a pas justement là des questions à se poser, est-ce qu'on peut continuer à sortir 150 000 d'un côté et 89 000 autres personnes sans diplôme chaque année. Et est-ce que ce sont les mêmes jeunes que vous appelez sans qualification parce qu'ils n'ont pas de diplôme ? Le débat entre diplôme et qualification m'importe. Ce n'est pas du tout les mêmes, un gamin qui a passé 3 ans en Fac à errer de 1<sup>ère</sup> année en 1<sup>ère</sup> année et qui sort sans rien et quelqu'un qui n'a même pas le CAP, ce n'est pas le même sans qualification. Donc de quoi parle-t-on ? Et ce n'est pas parce qu'il a un bac avec deux ou trois ans d'errance en enseignement supérieur qu'il a une vraie qualification. Donc là aussi de quoi parle-t-on ? Mais ces questions-là vont se reposer dès qu'on va vouloir rentrer dans le cadre européen des certifications, parce qu'il va bien falloir caler le bac général sur la grille, le bac technologique sur la même grille et le bac professionnel. En France, tout cela c'est du niveau IV. Quand vous commencez à regarder comment il est classé dans le cadre européen des qualifications, je pense que le bac professionnel sera un ton en dessous du bac général puisqu'en France c'est la connaissance qui prime. Voilà.

Je terminerais, pour être un peu provocateur, je pense qu'au fond tous ces problèmes qui touchent de près ou de loin la formation nécessitent une réforme pour ne pas dire une révolution de l'offre de formation. Je pense que le point qui peut permettre de faire bouger les choses, c'est ce que les partenaires sociaux ont voulu dans leur réforme, c'est-à-dire une offre de formation capable de faire de la formation individualisée, traçable, faisant de l'évaluation amont, du positionnement et éventuellement de la certification diplômante ou pas ou d'autres certifications. Au moins tout ce qui touche de près ou de loin à la formation dite professionnelle. Merci.

## Table ronde Intervention de Jean Michelin

*Directeur de la formation, Fédération française du bâtiment (FFB)*

Bonjour à tous. Je vais essayer de faire de mon mieux en dix minutes. Tout d'abord féliciter le Céreq pour cette initiative qui est consacrée à un enjeu de société, je confirme, puisque celui du chemin de la formation vers un emploi est d'autant plus important qu'il y va de, comme cela a été dit, la compétitivité de l'entreprise France et que ça me paraît extrêmement important.

Deuxièmement, deuxième idée émise par Monsieur le directeur, c'est la confrontation des observations qui me paraît fondamental. On a chacun ses observatoires si je puis dire qui sont dans le champ de légitimité de chacun et qui ont besoin, ils sont complémentaires en fait, et ils ont besoin d'être aussi confrontés, en tout cas analysés et échangés.

J'introduirais mon propos en vous disant que je me suis mis d'accord effectivement avec Christophe Guitton pour dire, non pas des éléments provocateurs mais disons que, contrairement à ce qu'a dit Christophe Guitton, cela fait trente-neuf ans que je travaille dans cette profession du bâtiment, donc je vais la quitter, et plus je me rapproche de l'âge de la retraite, dans quelques mois, plus je doute. Ce ne sont pas des éléments de provocation, ce sont des éléments de doute, même si pour certains, certaines remarques, je vais peut-être un peu choquer. D'abord, effectivement je confirme la plupart des tableaux qui nous ont été préparés tout à l'heure, on a des actifs de plus en plus diplômés, je le confirme, les moins de 30 ans sont plus diplômés aujourd'hui parce qu'on est en forte période de croissance, on crée 30 000 emplois par an depuis dix ans et que évidemment nos entreprises offrent ces emplois à tous les jeunes et à tous les jeunes diplômés en particulier. Et pour votre information, sachez que la croissance va continuer pendant encore une dizaine d'années sans problème, quand on nous annonce des politiques comme la construction de 500 000 logements, la rénovation dans le cadre de la politique de l'ANRU [*Agence nationale pour la rénovation urbaine, ndlr*] ou des économies d'énergie. J'ai même reçu une note hier d'un cabinet ministériel qui me parle d'un plan Marshall de la formation dans le Bâtiment lié aux économies d'énergie, cela vous donne l'ampleur des questions d'emplois et de formations auxquels nous allons être confrontés.

Deuxième remarque que je voudrais faire, évidemment nous, moi personnellement en tout cas, et je crois exprimer la vie réelle des entreprises, nous ne mettons pas le même sens au mot qualification que la plupart des experts. Je vais dans les entreprises qui est la vie réelle du monde, le mot qualification ne fait aucune, ou presque pas, référence au diplôme. Le mot qualification est un terme juridique, c'est un terme négocié entre les employeurs et les salariés pendant des nuits et moi j'étais enseignant, j'étais directeur d'établissement, j'ai été à un poste important d'animation de la pédagogie dans l'ensemble de l'apprentissage et je ne connaissais pas ce vrai travail de négociations sur les qualifications. Il me manquait quelque chose pour bien faire mon travail quand j'étais dans la formation. Or, depuis que je suis à la Fédération du Bâtiment depuis seize ans, j'ai vu ce que veut dire, j'ai compris ce que veut dire qualification, je vous le dis, des nuits de négociations entre les organisations représentatives d'employeurs et les organisations représentatives de salariés qui passent du temps à définir des mots, à classer les qualifications, etc., et pour moi le terme qualification est un mot d'entreprise que vous, comme moi, nous trouvons sur notre fiche de paye et qui ne fait pas référence au diplôme. Donc c'est une vraie question qu'il faudra quand même dans notre pays un jour éclaircir parce que à utiliser le même mot pour dire plusieurs choses, on sème la confusion. Alors, les indicateurs sont effectivement très intéressants comme je le disais, il faudra les croiser, je le dis au passage la profession, les partenaires sociaux employeurs et salariés du BTP sont en train de mettre en place un observatoire prospectif des métiers des qualifications, et comme son nom l'indique, ce sera un observatoire prospectif des métiers et des qualifications. Ce ne sera pas une compilation de données statistiques que nous trouvons soit dans les organismes experts comme le Céreq, soit dans les organismes experts de la Profession, il s'agit bien d'un observatoire pour aider les employeurs et les salariés à mieux mettre en œuvre la formation tout au long de la vie. Il est centré sur le couple employeur-salarié qui ont obligation de discuter, de négocier, de contractualiser sur des objectifs de formation. Cette remarque est fondamentale sur la qualification, si vous voulez j'y reviens un tout petit peu. Ce qui me fait dire que pour moi il n'y a pas de catégorie ouvrier non qualifié dans la Profession, puisque sur toute fiche de paye du million de salariés qu'il y a dans le Bâtiment il y a une qualification. Ce n'est pas marqué ouvrier non qualifié. Surtout que, maintenant on peut rentrer un petit peu dans le détail, c'est-à-dire creuser la notion de qualification. Qu'est-ce qu'elle recouvre ? Elle recouvre des compétences et je vais jusqu'à dire, pour avoir observé dans

l'entreprise, sur chantier, l'exercice de métiers par des ouvriers de la Profession, que en termes de contenu, de compétence, d'exigence, de savoir-faire certes et de comportement, etc., on peut penser et j'en suis sûr maintenant, c'est que dans certains emplois dits ouvriers chez nous et bien la richesse des compétences exercées est supérieure à ce qu'on trouve dans des référentiels de diplôme de niveau III. Donc je partage ce que dit Henri De Navacelle, il va falloir descendre dans l'analyse de l'exercice des métiers pour pouvoir comparer effectivement les contenus des métiers. Et à ce moment-là, vous savez moi je vais très loin, je ne sais pas si la nomenclature est encore utile, la nomenclature des diplômes, je vais encore plus loin, je pense qu'elle produit des effets négatifs sur le grand public, c'est à dire que "mon fils est un niveau V, bon" On forme des apprentis niveau V, c'est une erreur, on forme des apprentis pour être ouvriers professionnels, pour être ingénieurs, pour être techniciens, donc c'est une grave erreur, surtout quand on est sous contrat de travail. Donc cela vaut la peine de se poser ce type de question et je compte franchement sur le Céreq pour nous aider à creuser, pas se limiter, ce n'est pas ce que vous faites pardon, à des statistiques, des comparaisons quantitatives mais à creuser le contenu qui se cache derrière chaque type de qualification. D'ailleurs, nous, nous venons de négocier la qualification des employés techniciens et agents de maîtrise du BTP et nous y avons passé des mois ! Donc aujourd'hui, demander à un syndicaliste du Bâtiment qu'il soit employeur ou salarié, pour lui la qualification c'est ce qu'il vient de mettre au point dans la nouvelle classification [...]. Ce n'est pas les diplômes. Alors mettons nous d'accord parce que je trouve que c'est abusé, ce n'est pas sérieux de mélanger tout.

Deuxième remarque, c'est des éléments de réponses aux interrogations que Christophe Guitton a posées. La montée en qualification est-elle fondée au sein des entreprises ? La réponse est oui. Et la demande des entreprises est réelle et forte et on pourrait faire une page d'arguments assez rapides pour caractériser cela dans d'autres secteurs, c'est vrai que la sécurité qu'il va falloir développer dans notre habitat et dans nos structures d'accueil car on est très, très loin de vivre en sécurité dans certains de nos logements ou dans certains de nos cadres collectifs, l'accessibilité pour les seniors qui va exiger qu'il y ait des rénovations profondes de l'existant, les technicités des métiers liées aux économies d'énergie, et je pourrais en trouver bien d'autres, la maison à énergie positive qui va se développer, tout cela fait que les entreprises nous demande d'élever la qualification, au sens où je l'entends moi, des salariés.

L'autre question c'est société de connaissance et une fuite en avant de la qualification, cela c'est un vrai débat aussi. Pour les jeunes, pour nos enfants, quels sont les parents qui ne rêvent de les amener vers les diplômes les plus élevés. Mais on est conditionné tous pour cela. Moi cela ne me pose pas de problème. En revanche, les salariés qui sont en poste, ils ont les pieds sur terre eux. Pourquoi ? Nous avons tous lu récemment dans la presse un certain nombre de travaux qui démontrent que les salariés aujourd'hui privilégient et de beaucoup les formations techniques. C'est-à-dire les formations qui sont liées à l'exercice de leur métier de tous les jours, parce que n'ayant pas le choix que d'être meilleur le lendemain plus qu'aujourd'hui. Parce qu'il faut qu'ils gardent leur emploi, parce qu'ils ont de l'ambition, ils ont envie de grandir dans l'entreprise et donc ce n'est pas par hasard que tout d'un coup il y a un retour sur les stages techniques pour être plus compétent. Et là, le diplôme est oublié. La personne en oublie le diplôme souvent. Les chefs d'entreprise qui me disaient "moi la seule fois où on m'a demandé mon diplôme c'était lors de ma première embauche, après on ne le demande plus". Il est oublié. Mais il y a encore trop de personnes qui restent inhibées par le classement ou leur classement qu'on leur a donné par rapport à la nomenclature des diplômes et qui les fait hésiter à aller en formation continue.

Alors la montée généralisée en diplôme est-elle tenable ? Ma réponse est oui. Elle est claire, elle est oui. Si tous les jeunes sont avertis que le diplôme n'est pas égal à qualification. J'y reviens. Mais aujourd'hui les jeunes sont devenus réalistes pour la plupart d'entre eux. C'est que quand ils viennent me voir, ils me disent "j'ai mon diplôme mais j'ai encore tout à apprendre", alors ça c'est bien. Cela veut dire qu'ils sont prêts à trouver une formule d'intégration où ils vont pouvoir apprendre le reste. Alors c'est de la responsabilité des entreprises, oui, bien sûr, mais la qualification elle se construit aussi avec cela. Les jeunes sont de plus en plus nombreux, je trouve en tout cas, à être conscients de ces choses-là.

Pour les sans diplômes, la question a été posée aussi, quel avenir pour les sans diplômes. On voit effectivement des entreprises, comme le disait Henri tout à l'heure, qui disent "moi je prends tout le monde aujourd'hui. Je prends tout le monde, diplômé, pas diplômé, peu importe la couleur, je prends tout le monde. J'ai un emploi à leur offrir, je vais les accompagner et ils réussiront". Effectivement on peut leur dire ça. Parce qu'on a tous autour de nous des exemples de jeunes gens qui ont su grandir dans des entreprises hors du système classique. La leçon de carrière pour ces jeunes gens, elle est posée. Si on abandonne si vous voulez il y a beaucoup de sociétés, beaucoup d'entreprises qui ne gèrent pas leurs ressources humaines par rapport à des normes ou par rapport à des échelles. Il ne faut pas que les normes et les échelles qui existent dans l'Administration ou dans certaines grandes entreprises deviennent un modèle. On

ne passe pas à la rémunération supérieure ou à la qualification supérieure parce qu'on a, on aurait dû passer un diplôme. Ce n'est pas comme cela la vie réelle des entreprises. Ce n'est pas comme cela. Ramenons un petit peu tout cela si vous voulez, de vie réelle dans nos réflexions, quelles sont les pratiques des entreprises, regardons les carrières. Nous on parle plus de perspectives de carrières puisque vous le savez très bien que tout est ouvert, tout est possible, tout dépend de l'engagement personnel, de l'attachement, des valeurs de la personne et du comportement professionnel.

Dans le système, l'implication du système éducatif et de la formation continue, pour moi il n'y a pas photo, vous l'avez compris c'est que la montée en qualification au sens où je l'entends c'est le symptôme du contenu en compétence exercée dans les métiers au fur et à mesure que les marchés deviennent exigeants, que les réglementations aussi, etc., etc., je ne vais pas développer, mais ce n'est pas simplement le positionnement du diplôme.

Dans notre branche, en quelques mots, qu'est-ce qu'on veut faire, on a le souci d'élever les niveaux de compétence et de qualification. Si on a renégocié les classifications, et on a négocié celle des ingénieurs et cadres et celle des ouvriers qui a été négociée en 1990 n'est pas remise en cause aujourd'hui par les syndicats d'employeurs et des salariés, c'est pour permettre cette élévation des qualifications, cette promotion aussi dans le travail. On soutient très fortement, à l'unanimité, sans hésitation, les diplômes. Donc il n'y a pas de problème et nous en créerons j'allais dire tous les jours. Ce que je souhaiterais c'est que l'on ait la capacité de faire ce que nous arrivons à faire avec les universités quand on crée une licence professionnelle. On peut aujourd'hui créer une licence professionnelle parce qu'il y a un besoin dans un bassin d'emplois ou quelque part, j'allais dire en quelques jours. À partir du moment où on met les gens compétents du monde de l'entreprise et les gens de l'université en face, ils sont capables très, très rapidement, de vous fabriquer le référentiel qui convient. Et cela c'est sans doute une solution d'avenir. C'est-à-dire que s'adapter très, très vite à la fois au public et à la fois aux besoins de qualifications et d'emplois dans les bassins pour pouvoir le faire. Deuxième remarque, c'est qu'il faut, mais là elles sont prêtes, faire en sorte que les entreprises s'impliquent toujours plus dans la professionnalisation, c'est pour cela qu'en ce qui concerne la licence professionnelle, nous nous proposons que cette année de licence professionnelle, la 3<sup>ème</sup> année du fameux L, L3, se fasse sous contrat de travail. C'est, pour nous, la meilleure façon de professionnaliser.

Et une remarque un peu personnelle, à la fin de ma carrière, c'est qu'on a trop dégoûté de jeunes en élevant le niveau de connaissance générale qu'ils ne pouvaient atteindre alors qu'ils avaient un potentiel certain, et en élevant ce niveau de connaissance générale au détriment de la compétence. Or, de toute façon, la maîtrise des compétences les aurait amené à ce niveau de culture qui n'est pas tout à fait le même mais qu'on pouvait espérer d'eux. Autrement dit, en le disant très rapidement, c'est l'induction qu'il faut opposer à la généralisation pour beaucoup des enfants de notre pays et, le choix pédagogique qui a été fait il y a une trentaine d'années est redoutable. Il est redoutable, il a mis beaucoup de jeunes en difficulté par rapport au système scolaire, je ne dis pas qu'ils sont en difficulté scolaire, je dis qu'ils sont en difficulté par rapport au système scolaire ce qui est quand même un peu différent parce qu'on a fait le choix pédagogique de dire "donnons une formation généralisée la plus haute possible, les jeunes sauront toujours s'adapter aux situations particulières". Je vous dis que ce n'est pas vrai, par expérience, beaucoup de jeunes ont besoin d'une formule pédagogique inverse, c'est par le faire qu'ils apprendront par la suite.

Et puis une petite remarque sur la formation continue pour continuer, j'ai très peur car on a fondé dans la négociation de 2003, on a refondé la formation continue sur le dialogue entre l'employeur et le salarié, on a obligé l'employeur et le salarié à discuter ensemble, à avoir un entretien professionnel tous les deux ans, à définir ensemble les besoins de compétence dont les besoins de formations et les modalités de formations, et j'entends aujourd'hui un certain nombre de choses qui vont à l'encontre contre ce que nous avons voulu faire. On parle d'individualiser la formation continue, mais sait-on pourquoi ? A-t-on demandé l'avis aux intéressés. Les intéressés demandent avant tout, comme je le disais tout à l'heure, entre guillemets, pardonnez-moi cette expression, à être toujours des producteurs plus compétents et plus reconnus parce qu'ils savent que c'est au bout du compte leur évolution dans la société, leur crédit, leur rémunération, etc.



## Table ronde Intervention de Stéphanie Lagalle-Baranès

*Chef du service social, Fédération du commerce de détail (FCD)*

Quelques remarques pour commencer sur les statistiques que vous nous avez données, je n'ai malheureusement pas le champ de compétence requis pour vous parler de l'ensemble des services ni même de l'ensemble du commerce de détail, mon champ de compétence se limite au commerce de détail à prédominance alimentaire qui est certes un grand secteur puisqu'on compte 642 000 emplois, mais malgré tout je ne peux pas parler de ce que je ne connais pas. Le danger des statistiques comme cela à relever c'est que cela gomme certaines spécificités et à force de vouloir mettre le même pyjama à tout le monde on fait quand même quelques erreurs. Il faut toujours prendre ces statistiques avec beaucoup de précaution. Pour ce qui nous concerne, on a une structure CSP qui reste stable depuis le début du secteur qui est un secteur jeune, qui a une quarantaine d'années, avec 87 %, on est un secteur de main-d'œuvre donc les gens sont essentiellement dans la catégorie employés ouvriers puisqu'on a 80 à 85 % des gens qui travaillent [...], un taux d'encadrement, de maîtrise, de 10 % et un taux de cadre de 8 %. Et cette structure elle est encore une fois très stable. D'année en année dans le rapport de branche on voit bien que cela n'évolue que très faiblement. Les diplômes de ces populations, même si les choses ont évolué parce que, j'y reviendrais, nos besoins en compétence ont évolué parce qu'on a su se tourner vers les systèmes éducatifs, on a moins d'autodidactes qu'on en a eu aussi puisque c'est une caractéristique de notre secteur. Sur les populations employées que j'évoquais, on a 70 à 75 % des gens qui ont un diplôme formation initiale, qui ont un niveau de formation initiale inférieur ou égal au niveau V. Il y a certes un glissement, on constate le glissement qu'on a vu tout à l'heure dans les chiffres présentés par le Céreq, mais il faut toutefois le relativiser.

Sur la question qui nous est posée, la montée en qualification des emplois des actifs est-elle fondée, en fait il y a deux questions dans cette question. Il y a d'un côté la montée en qualification des emplois et de l'autre la question de la montée en qualification des actifs. Sur la première, sur la montée en qualification des emplois, je rejoins complètement ce que dit Jean Michelin, qu'est-ce qu'on entend par la montée en qualification des emplois. Chez nous aussi, on s'insurge contre le lien un peu systématique entre une notion de diplôme et une qualification professionnelle. C'est une lutte un peu compliquée parce que je pense aux travaux brillants qu'on mène au sein de la Commission nationale de certification professionnelle, c'est très compliqué d'expliquer à des partenaires publics, ou à des partenaires offre de formation de quelque nature que ce soit, qu'on n'a pas forcément un lien entre une qualification et un diplôme. Qu'on peut avoir des pratiques de recrutement d'entreprise, qu'on peut parler de ces pratiques de recrutement et qu'encore une fois il faut distinguer la qualification du diplôme. La qualification dans notre secteur professionnel se définit exactement, comme l'a rappelé Jean, on ne parle pas du tout de diplôme, on va parler de compétence professionnelle, on va parler de responsabilité, on va parler d'autonomie, on va parler d'initiative, point. D'ailleurs, pour une même qualification donnée, selon l'entreprise, selon le format de magasin, selon le profil du recruteur et selon le profil du recruté, on va recruter un bac ou on va recruter un BTS [*brevet de technicien supérieur, ndlr*]. C'est vraiment un point très important et encore une fois c'est une question pour laquelle on a du mal à se faire entendre. Alors, montée en qualification des emplois, moi je pense qu'il y a plutôt une évolution du besoin en compétence liée aux qualifications. Je m'explique. Un préparateur de commandes hier travaillait en logistique, en entrepôt, il travaillait avec une liasse de documents administratifs, il travaillait en relation avec une équipe et il avait en mémoire l'implantation précise de l'entrepôt, les adresses de picking et les règles de manutention. Il a toujours les règles de manutention aujourd'hui mais il travaille avec l'outil informatique. Est-ce que pour autant son emploi est plus qualifié ? Non, il a toujours la même qualification. En revanche, il y a eu un glissement, une métamorphose, une élévation je n'en suis pas sûre d'ailleurs des compétences requises parce que est-ce qu'il est plus compliqué aujourd'hui de se servir de l'outil informatique que d'avoir en mémoire un certain nombre de choses et de travailler avec des liasses de documents informatiques, je n'en suis pas sûre. Moi je préfère parler d'évolution des besoins en compétences et peut-être d'élévation des besoins des compétences requises plutôt que d'élévation et de montée en qualification des emplois. Nos besoins se sont métamorphosés, se sont certes complexifiés parce qu'on a une offre de produits et de services qui est plus large aujourd'hui dans les magasins, parce que les techniques de commercialisation se sont professionnalisées notamment autour du marketing, de la fidélisation client, de l'individualisation dont on parlait, la société individualisée elle se retrouve bien entendu, en termes de consommation, cela veut dire pour les entreprises une adaptation à ces caractéristiques-là. On a un consommateur qui est très informé. On est dans la société de connaissance donc il a une foultitude d'informations à sa disposition. Il sait identifier un produit, il sait

identifier une concurrence. Et enfin on a des évolutions technologiques, j'en parlais pour mon préparateur de commandes, c'est valable pour tous les gens qui travaillent en logistique, pour tout ce qui touche au flux des marchandises et au flux des informations dans le secteur. En conclusion de ce premier point, je ne parlerais pas d'élévation forcément du niveau de qualification mais à l'intérieur de chacune des qualifications, d'une métamorphose et peut-être d'une élévation des compétences requises.

Est-ce qu'il y a une fuite en avant côté employeur, on ne peut pas le nier quand même, c'est évident. Là, je prends le terme de qualification au sens où vous l'entendez vous, c'est-à-dire recrutement de jeunes peut-être surdiplômés par rapport aux besoins en compétence identifiés mais pas forcément pour les effets que vous avez notés. Vous avez parlé de comportement pour prévenir des évolutions à venir, etc. Chez nous, il y a plutôt une fuite en avant relative dirais-je, on a pu connaître cette fuite en avant pour se garantir un minimum de compétence dans le jeune qu'on recrute, un minimum des basiques, des fondamentaux, ou de sorte que Henri de Navacelle évoquait tout à l'heure. Chez nous un jeune employé de commerce ou une hôtesse de caisse, je vais prendre plutôt l'exemple de l'employé de commerce, il faut qu'il arrive à l'heure effectivement. Il faut qu'il ait une présentation correcte, il faut qu'il évite de tutoyer le client, il faut qu'il évite de consommer en magasin. Et dans l'esprit des recruteurs, recruter au moins un jeune qui a un CAP [*certificat d'aptitude professionnelle, ndlr*], voire un bac, c'est se garantir ce minimum de comportement professionnel. Un autre exemple aussi qu'on peut donner, c'est les plate-formes téléphoniques, les centres d'appels où on a des jeunes qui doivent être capables de s'exprimer correctement au téléphone et qui doivent être capables de s'exprimer correctement à l'écrit via les mails, via internet. Cela suppose encore une fois une expression écrite et orale correcte et une maîtrise minimum de la grammaire et de l'orthographe. En soi, ce n'est pas une qualification très élevée, mais ces compétences basiques-là qui sont requises ne sont pas forcément rencontrées chez des jeunes dont le niveau de formation initiale pourrait sur le papier, au moins, correspondre. Donc, on va recruter un BTS. Et là on constate quoi ? Et bien qu'on n'a pas forcément la garantie en orthographe que l'on recherchait. Mais ceci dit, on a cette fuite en avant, c'est vrai pour certaines qualifications de recruter des jeunes d'un certain niveau pour se rassurer en tant qu'employeur parce qu'on a un client et que le client il n'attend pas.

Vous avez cité dans votre question sur le fondement de la montée en puissance un certain nombre d'effets qui tiennent au monde professionnel, je viens d'en parler, j'en ajouterais deux que mes collègues ont évoqués également, qui sont l'effet orientation et l'effet offre de formation.

Sur l'effet orientation, les professionnels de l'orientation souffrent quand même de certaines certitudes sur ce que sont les mondes professionnels et sur les besoins, sur nos besoins, c'est-à-dire que quelquefois ils ont tendance à penser qu'ils savent un peu mieux ce dont ils ont besoin que nous-mêmes, et puis ils sont aussi pétris de préjugés sur les métiers. Vous avez ici le Bâtiment, l'Industrie et le Commerce, en termes d'orientation il n'y a pas photo. Qu'est-ce qui se passe quand on a un conseiller d'orientation rencontre un jeune pas très futé, il va lui dire « Toi, t'es pas assez intelligent pour être ingénieur dans l'industrie ou même technicien. T'as deux mains gauches donc le Bâtiment, il faut éviter, va donc faire de la vente ». C'est un peu cela, je caricature à peine parce que je l'ai quand même entendu souvent de la part de certains professionnels de l'orientation, on a un vrai problème et d'information de ces gens qui sont au cœur des dispositifs quand même et d'information et d'idées reçues. Idées reçues d'ailleurs peut-être véhiculées, parce que vous avez fait remarquer que traditionnellement on faisait parler l'industrie avant de faire parler le commerce.

L'effet offre de formation il faut en parler aussi parce que là, bien souvent, on a une fuite aussi en avant de l'offre de formation vers toute une série de cursus ou de certifications qui relèvent plus de la question du business que de la question du client que vous posiez Henri De Navacelle. On a une offre de formation qui va avoir une démarche assez business et chez nous encore une fois dans le commerce, c'est compliqué. Je souligne souvent l'offre pléthorique en matière de formation dans notre secteur parce que c'est facile. *A priori*, on se dit que le commerce ce n'est pas très compliqué, la vente ce n'est pas très compliqué pour les raisons que j'évoquais, et dans le même temps il n'y a pas besoin d'équipement matériel important pour un formateur, pour s'improviser formateur en vente, contrairement à mes collègues du Bâtiment et à mes collègues de l'Industrie. Donc on se retrouve avec une offre de formation pléthorique, qui pose le problème de la montée en qualification parce que cette offre de formation a aussi tendance quelquefois à vendre du diplôme là où il n'y en a pas besoin, je pense au e-commerce. Le e-commerce alors ça c'est un truc formidable. Dans les conseils régionaux, il y a toute une série d'offres de formations qui se montent là-dessus et même au niveau des licences professionnelles, on a toute une série de licences professionnelles en matière de e-commerce. Cela ne facilite pas la maîtrise de cette montée en qualification et puis cela pose aussi le problème de lisibilité qu'on évoquait.

Est-ce que c'est tenable cette situation ? On a une formidable capacité d'adaptation les uns, les autres et les jeunes en particulier. Les jeunes sans diplôme ils ont un avenir pour autant qu'ils aient, en tout cas chez nous, ils ont un avenir pour autant qu'ils aient encore une fois les basiques que j'évoquais tout à l'heure et ils acquerront la professionnalisation dans l'entreprise à travers différents dispositifs qui leur seront proposés. Pour les entreprises, et d'ailleurs dans notre secteur cela a commencé, il y a une prise de conscience de la nécessité d'avoir une meilleure gestion des ressources humaines et une meilleure gestion des carrières. On a certaines antennes dans le secteur qui ont pu avoir tendance à recruter systématiquement des écoles supérieures de commerce pour le niveau manager de rayons, c'est un niveau de recrutement qui est maintenu, mais néanmoins elles se rendent compte que la hiérarchie, je vous ai donné notre structure CSP [catégories socioprofessionnelles, ndlr], elle est ce qu'elle est, et que tous ces managers-là on ne va pas pouvoir les faire évoluer vers des responsabilités de directeur de magasin, de directeur de région ou de directeur contrôle gestion, finances ou marketing. Donc elles mettent en place des systèmes de gestion de ressources humaines et de carrières qui sont plus pertinents pour éviter du turnover, des frustrations et des compétences qui vont voir ailleurs parce qu'on n'a pas su les consolider, les exploiter dans le secteur. Les entreprises, de ce point de vue, ont tout à fait une action à mener parce que, en effet, ce n'est plus tenable.

Sur la question d'implication avec les mondes éducatifs et sur la question de la formation continue, je pense que nous professionnels nous devons continuer nos partenariats avec les systèmes éducatifs. Et je dois dire que pour notre branche on a un partenariat que l'on qualifie souvent d'exemplaire avec l'Éducation nationale. On a vraiment une offre de certification maintenant qui est construite vraiment avec la finesse d'analyse qu'évoquait Jean tout à l'heure, et avec vraiment un souci d'envisager la formation et la certification qui est construite comme un produit. La distribution c'est le défaut mais un produit il a une vie, il doit évoluer, on doit l'évaluer et on doit le faire disparaître si jamais il n'y a plus de besoin derrière ce produit. Ceci dit, c'est compliqué pour l'Éducation nationale parce que, je repense à ce que je disais tout à l'heure sur le fait d'ouvrir des formations en vente qui est assez facile, *a priori*, il y a eu des wagons de CAP vente, de filières de CAP vente qui ont été ouvertes un petit peu partout, et là c'est vrai que les systèmes éducatifs et les conseils régionaux se retrouvent avec des quantités de jeunes issus de ces filières et on ne sait pas quoi en faire. Alors on se tourne traditionnellement vers notre secteur qui est un secteur d'insertion, mais comme dans le même temps, nos besoins en compétence, comme je l'ai dit tout à l'heure, ont évolué et se sont métamorphosés, on ne peut pas accueillir cette masse de jeunes issus des filières vente niveau V. Donc il faut poursuivre, ce n'est pas quelque chose de gagné, l'Éducation nationale derrière a des enjeux d'effectifs aussi, nous le dit, cela nous agace un petit peu cette réponse mais on a conscience que les choses ne vont pas se faire rapidement.

L'offre de formation, au sens large, elle a un rôle clé à jouer en la matière et il faut qu'elle se professionnalise dans sa façon d'envisager la formation en termes de cursus individualisé, j'imagine que ce n'est pas simple, mais construire une offre de formation qui réponde à la fois à des besoins d'individus mais dans la perspective des besoins de secteurs professionnels, sans pour autant rendre les gens adaptés ou figés sur certaines qualifications, voire même sur certains secteurs professionnels. Nous ce qu'on dit c'est que, je raisonne formation initiale, on veut des jeunes qui soient adaptables mais pas des jeunes qui soient adaptés. C'est important pour nous. Et il faut vraiment que l'offre de formation fasse une véritable réflexion sur sa stratégie, sur sa proximité avec les mondes professionnels et sur sa capacité à évoluer, à s'évaluer pour s'adapter en permanence. J'ai encore eu hier un coup de téléphone d'un organisme de formation qui me demandait une lettre de soutien parce qu'il monte une formation commerce. Je lui ai demandé « mais quand est-ce que vous êtes allé voir les professionnels pour voir si votre offre répondait à leurs besoins », il n'y était pas allé. « J'ai bâti mon offre parce que je sais que j'ai des jeunes sous la main, je sais que j'ai une équipe pédagogique qui peut fonctionner, il y a les entreprises de commerce dans la région donc cela va forcément fonctionner ». Ça c'est un petit peu gênant et c'est vrai qu'on est un peu énervé par cette question-là parce que ce n'est certainement pas la majorité mais on est très souvent sollicité pour ce genre de question.

L'orientation, j'y reviens, comme clé peut-être de résolution de certaines difficultés, il faut vraiment arrêter cette cascade de mépris sur certaines qualifications. Si les jeunes sans diplôme ont un avenir, c'est aussi parce que la société arrêtera de mépriser, de dénigrer certaines qualifications professionnelles. Il y a le syndrome de la caissière dans notre secteur d'activité, « tu finiras caissière ma fille si tu ne travailles pas à l'école », ça c'est la petite phrase qu'on peut entendre quelquefois. Ce n'est pas compliqué, si la société française ne veut pas soutenir ces qualifications-là, on fera sans. On peut faire sans. On fera autrement. Et dans notre secteur d'activité, les employeurs, pas sur le terrain parce qu'au quotidien les choses se passent très bien, mais je peux vous dire que les patrons de la distribution, commencent à en avoir ras le bol de ce mépris qu'il y a sur les employés du secteur et sur les niveaux, les soi-disant faibles niveaux de qualification des employés du secteur. Et ce que disait Jean tout à l'heure, je le rejoins complètement et Jean même après

votre départ comptez sur moi pour relayer le discours, il n'y a pas d'emplois non qualifiés. Il faut qu'on arrête avec effectivement cette notion d'emplois non qualifiés.

Et enfin autre clé, et peut-être d'abord d'ailleurs autre clé de réponse, c'est les travaux que nous avons menés dans les observatoires, dans les observatoires prospectifs. Là aussi il faudra qu'on fasse attention à la lisibilité de nos travaux parce que c'est un petit peu très tendance en ce moment de faire des études et des observatoires de partout. J'ai appris par exemple, alors que la profession est en train de mener un CEP et un contrat d'étude prospective avec les partenaires sociaux, avec l'État, et qu'on est en train de regarder de très près notamment l'évolution des technologies et l'introduction des technologies en caisse, j'ai appris la semaine dernière que la Cour des comptes avait sorti un rapport où les pouvoirs publics avaient d'ores et déjà décrété qu'il n'y aurait plus de caissières d'ici quelques temps. Alors que la profession elle-même ne le sait pas et est en train de l'étudier avec tous les experts concernés et avec les partenaires sociaux. Bercy nous l'a resitué comme cela et je vais un petit peu plus loin, puisque moi aussi j'en profite pour prendre un peu d'air en venant vous voir, les pouvoirs publics ont décrété que nous étions, contrairement à mes collègues de l'Industrie, un secteur qu'ils ne pouvaient pas délocaliser, donc on peut y aller allègrement en matière de taxation de l'emploi, toujours le même dit faiblement voire pas qualifié. Donc on a quand même un problème de communication et si ces travaux prospectifs sont la clé encore une fois essentielle pour envisager l'avenir des jeunes et l'avenir des entreprises de façon sereine, il faut qu'on fasse les choses de façon intelligente, de façon coordonnée. Et nous partenaires sociaux, qui avons créé ces observatoires, il faudra qu'on fasse attention à la lisibilité de nos travaux et à la communication de ces travaux.

## Table ronde Intervention de André Gauron

*Cour des comptes, ancien Président du Haut Comité éducation-économie-emploi (HCEEE)*

Je voudrais d'abord féliciter le Céreq pour cette initiative parce que je considère que, pour avoir présidé quelques temps le Haut Comité Éducation Économie Emploi où l'objet c'était justement de discuter de ces questions entre le monde de l'éducation et de la formation d'un côté et le monde du travail, employeurs, partenaires sociaux, organisations syndicales de l'autres, les cas de débat sont trop rares, ce dialogue est trop rare. Et je pense que ce dialogue est au cœur des débats que nous avons en ce moment sur la réforme du système scolaire et de l'université, et je suis en permanence inquiet de voir qu'on recommence comme d'habitude, c'est-à-dire qu'on va réformer notre système éducatif, le secondaire, puisqu'on annonce des réformes sur le bac, le supérieur, on vient de faire une loi, et qu'à aucun moment, à aucun moment les responsables politiques ne se situent sur le terrain de ce dialogue. Donc on peut penser que nous allons retrouver, après avoir fait de grandes réformes qui auront mis beaucoup d'agitations dans le pays, à peu près les mêmes problèmes. Je pense que ce débat est absolument fondamental et qu'il faut que ces lieux ou que ce lieu puisse être un lieu je dirais un peu permanent, et peut-être que tous les deux ans cela fait une longue interruption. Mais je pense aussi, à avoir écouté les précédentes interventions, que nous avons un gros travail à faire pour nous mettre d'accord sur les termes du débat. Et c'est pour cela qu'il y a vraiment besoin d'avoir un travail je dirais constructif. On n'est pas d'accord sur les termes du débat. On ne va pas avoir le temps aujourd'hui peut-être d'avancer beaucoup mais je pense que c'est une vraie question.

Si vous me permettez, juste une remarque incidente sur ce fameux rapport de la Cour des comptes qui a été remis en l'occurrence à l'Assemblée nationale, à sa demande, elle portait sur les exonérations de cotisations sociales. Comme nous avons pris la précaution à la Cour des comptes d'aller voir les professionnels, qu'est-ce qu'ils nous ont dit sur les caissières ? Ils nous ont dit une chose simple, ils nous ont dit on a un problème qui n'est pas un problème de salaire, qui n'est pas un problème de qualification, nous avons un problème de queue. Les clients en ont assez d'attendre aux queues. Et donc nous cherchons comment nous allons pouvoir répondre à cette demande de la clientèle, réduire les temps d'attente. Et nous réfléchissons à l'automatisation des caisses. Et c'est ce que nous avons écrit, nous avons écrit rien d'autre.

Je voudrais faire trois remarques : une sur les normes, une sur la formation initiale, une sur la formation continue. Moi je suis très heureux d'entendre ici qu'il n'y a pas d'emplois non qualifiés. Mais alors ce qui est quand même très curieux dans ce pays, c'est qu'au niveau politique, on consacre quand même tous les ans 20 milliards d'euros pour défendre, développer les emplois non qualifiés. Donc on a quand même un problème. On a quand même un problème de savoir, peut-être j'aurais tendance à penser qu'il y a toujours une qualification dans l'emploi. Quelle est la nature des emplois qu'on veut développer dans ce pays ? Je pense que cela c'est une première question qu'il faudrait avoir un jour le temps de traiter. Si on regarde les tableaux de tout à l'heure, le déplacement de la norme au niveau des emplois les moins qualifiés me paraît incontestable en termes de niveau de formation. Je suis d'accord sur le fait que la qualification est négociée dans l'entreprise, personne n'a dit le contraire autour de cette table, et pas le Céreq à ma connaissance, mais en même temps les entreprises n'embauchent pas n'importe qui. Le diplôme a quand même une valeur de signal, c'est ce qu'on vient de nous expliquer. Le titre de la journée d'aujourd'hui, c'est les chemins de la formation vers l'emploi. Et comme en plus on a fait un pluriel, ce que montrent les travaux du Céreq c'est que ce chemin n'est pas unique. Donc il y a bien dans les pratiques des entreprises la recherche de quelque chose qui donne un signal d'un certain nombre de compétences. Et on voit bien par exemple dans le secrétariat, qu'on ira plutôt chercher des gens qui ont une formation d'enseignement général plutôt qu'un BEP [*brevet d'études professionnelles, ndlr*] de secrétariat ou même un bac pro de secrétariat. Donc on cherche bien quand même, même si on nous dit autour de cette table que le diplôme ce n'est pas très important, on voit bien quand même qu'il dit quelque chose. La question c'est qu'est-ce qu'il dit aux entreprises et qu'est-ce qu'il ne dit pas. On peut s'interroger, j'ai des souvenirs de la commission de certification, plus on a des niveaux faibles, plus on a un grand nombre de diplômes. 300 CAP BEP [*CAP : certificat d'aptitude professionnelle, ndlr*], 220 bac pro, vous avez peut-être le souvenir d'une organisation qui voulait faire habilitier un diplôme pour cinq personnes. Peut-être que les diplômés ne répondent pas réellement aux attentes ni souvent des enfants et de leurs parents ni forcément des entreprises, donc il y a peut-être un débat à avoir sur cette question. Moi ce qui me frappe dans la question, c'est celle des niveaux intermédiaires. Parce que c'est là qu'on a la plus grande diversification je dirais des diplômés de formation initiale pour une qualification, alors évidemment elle est floue, elle est intermédiaire, et ce qui serait

intéressant c'est d'essayer de regarder sur des emplois précis, est-ce que cette diversité qu'on observe statistiquement reflète la diversité des emplois qui sont dans cette catégorie ou bien est-ce que sur les mêmes activités professionnelles, on a des recrutements qui sont en fait extrêmement diversifiés. Je n'ai pas de réponse à cette question mais je pense que c'est un point qui serait utile pour avancer dans le débat.

Deuxième remarque concernant la formation initiale. Il est clair que ce qui s'est dit autour de cette table, ce qui se dit dans les statistiques, que la montée vers les qualifications est incontestable et donc pose un problème pour le système éducatif. La montée vers des niveaux de formation plus élevés qu'on a observée au cours des vingt dernières années va se poursuivre. Le bac est devenu, en gros, la norme aujourd'hui. Le recteur Capelle en 1960, il fut l'un de ceux qui convainquit le Général de Gaulle de prolonger la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans et qui a abouti ensuite à la suppression de l'examen en 6<sup>ème</sup>, il avait dit, on ne peut pas supprimer l'examen d'entrée en 6<sup>ème</sup> sans changer ce qu'on avait appelé à l'époque le petit lycée qui est aujourd'hui le collège. Résultat, c'est qu'on a évidemment supprimé l'examen d'entrée en 6<sup>ème</sup> et qu'on n'a pas changé le collège. On est toujours avec les mêmes débats qu'à l'époque. Je dis cela parce que les questions devant lesquels nous sommes, c'est-à-dire cette montée vers le bac, elle ne peut pas se faire sans un changement profond de ce qu'est le collège et le lycée. Et, le dernier rapport du Haut Comité de l'Éducation nous le dit, les problèmes se sont noués au niveau du primaire. Et donc il ne suffit pas de dire comme on l'entend là on va supprimer les bacs on va faire un seul bac. D'abord on peut dire qu'aujourd'hui il n'y a pas un seul bac. Il y a un sérieux tri. Christian Forestier je crois a dénombré qu'il y avait 45 bacs différents. Et ces bacs, même si en théorie ils donnent accès tous à l'enseignement supérieur, ils ne donnent pas accès exactement au même type d'enseignement supérieur. Là aussi, il y a un sérieux tri. On a peut-être une certaine illusion dans ce système. Mais on voit bien que l'un des enjeux si on veut poursuivre cette montée c'est la transformation de notre système éducatif au niveau primaire et secondaire. Et quand on regarde les projections qui ont été faites par le ministère de l'Éducation nationale à 2010 et 2015 et qu'on confronte les sorties scolaires des besoins de recrutement des entreprises, je pense aux travaux faits par le BIPE pour le ministère, et bien on peut être inquiet de voir qu'il y aura encore plus de sorties en niveau VI et V, et même si le VI va disparaître donc il y aura des sorties au niveau V supérieures en nombre aux besoins de recrutement tels qu'ils sont aujourd'hui estimés par les entreprises. Donc on voit bien que le système éducatif pour l'instant a beaucoup de mal à répondre à l'évolution de la demande des entreprises. J'entends bien, il y a un débat pédagogique sur déductif inductif. La question c'est comment on règle cette question du débat pédagogique. En France, on le règle je dirais assez mal. Autrement dit, on dit d'un côté il y a ceux qui feront de l'enseignement général, il y a une pédagogie unique, et puis les autres, ceux qui vont partir du faire et bien on va les mettre dans l'enseignement professionnel. Lequel enseignement professionnel évidemment draine la population qu'on peut facilement typer, il suffit de regarder là aussi les origines socioprofessionnelles dans les statistiques. Et on voit bien qu'au bout du compte, comme on vient de nous l'expliquer tout à l'heure, quand on cherche un certain type de compétence, on se rabat sur ceux qui sortent de l'enseignement général parce que finalement, et alors c'est très vrai dans le tertiaire, c'est vrai un peu dans le commerce, c'est encore plus vrai dans le secrétariat et dans tous les métiers de l'administration en général. Évidemment, on pense qu'ils auront, en termes d'élocution, de langage, d'écriture, de meilleures compétences s'ils ont fait plutôt un bac général que s'ils ont fait un bac professionnel. Donc on a un système qui, de ce point de vue, je dirais donne des signaux. Et peut-être que cela mériterait de s'interroger sur le fait qu'on a 45 % des jeunes qui vont dans les filières professionnelles mais qu'au bout du compte, y compris pour des emplois de faible niveau de qualification, on préférera les recrutés à la sortie de l'enseignement technologique ou général parce qu'on pense qu'ils ont des compétences plus adaptées aux besoins des entreprises que ceux qui sortent des filières professionnelles.

Troisième remarque, pour tenir l'horaire, M. De Navacelle nous dit, sur la formation continue on a réglé le problème. Alors là, là, façon de parler, parce que moi je pense qu'il y a une grosse interrogation ! Je ne dis pas que l'accord n'est pas intéressant ! Mais je me pose deux questions. Plutôt je me pose une question qui va avoir un petit prolongement. La question que je me pose c'est quand je regarde les chiffres qui nous ont été donnés tout à l'heure, la structure de qualification se déforme vers le haut et on nous dit, le niveau du diplôme des actifs s'élève. Oui, il s'élève par un pur mouvement démographique. Les plus anciens étaient peu formés puisque la France est quand même un grand pays malthusien en matière scolaire. Jusqu'au début des années 80, on sortait au niveau du BEPC [*brevet d'études du premier cycle, ndlr*]. Les deux tiers, aujourd'hui, les deux tiers montent au niveau du bac. Automatiquement, le mouvement fait qu'à mesure que les anciens partent et que les jeunes arrivent, le niveau moyen s'élève. Mais la question qui mériterait d'être regardée, c'est à quoi a servi pendant toute cette période la formation continue. Est-ce qu'elle a contribué à élever, pour cette génération qui était sortie très tôt du système scolaire, est-ce qu'elle a contribué à élever leur niveau de formation ? Vous allez me dire ce n'était pas forcément son objectif. Et on voit bien que la VAE [*validation des acquis de l'expérience, ndlr*] reflète quelque chose d'intéressant, c'est que aux niveaux les plus faibles, il y a une demande de CAP, de BEP, de gens qui ne l'avaient pas au départ.

Mais est-ce que cela permet de faire passer, est-ce que la formation continue a permis de faire passer des salariés du niveau du CAP vers le niveau bac pro. Ou bien est-ce que finalement l'évolution s'est faite par l'évolution des qualifications et que de savoir quel est le niveau par rapport à une classification je dirais diplômante, est-ce que c'est important. En même temps, on voudrait quand même, c'est quand même dans l'accord, que les formations soient diplômantes. Donc on voit bien qu'on est dans un entre deux. On dit le diplôme ce n'est pas cela qui compte, ce qui compte c'est la qualification. Est-ce qu'on peut repérer l'évolution des carrières des personnes pour savoir comment ils ont évolué dans leur qualification et en même temps, est-ce que cette évolution doit être rapportée d'une façon ou d'une autre à un niveau de formation ?

Et puis la deuxième interrogation qui porte sur la question de la transférabilité, c'est est-ce qu'on n'enferme pas dans nos systèmes toujours les gens dans leurs entreprises ? Parce qu'il y a quand même, quand on regarde les statistiques sur les embauches, il y a quand même un mouvement, une mobilité relativement importante. Et le problème pour des salariés, ce n'est pas simplement de savoir si dans l'entreprise ils vont pouvoir faire une carrière intéressante et professionnellement montante. C'est éventuellement de savoir si d'une entreprise vers une autre, ils seront en mesure de faire la même évolution. Pourquoi on a autant de problèmes à chaque fois qu'une entreprise industrielle notamment ferme. Et bien parce qu'en général, les salariés de ces entreprises y sont depuis vingt ans, qu'ils y font depuis vingt ans, parfois plus, qu'ils y font le même métier et qu'ils n'ont pas fondamentalement évolué dans leur qualification. Ils ont été enfermés souvent d'ailleurs on le voit bien c'est dans des zones qui sont parfois soit de vieilles zones industrielles qui n'offrent pas d'alternative lorsqu'elles se sont insuffisamment modernisées, et que le système, malgré tout l'effort qu'on fait et tout l'argent qu'on met dans la formation continue, ne les a pas prédisposés à sortir d'un type de métier pour aller vers un autre type de métier. Je rappelle quand même que dans l'industrie aujourd'hui, ce secteur qui avait énormément d'ouvriers qu'on appelait non qualifiés, a aujourd'hui plutôt des ouvriers qualifiés et que c'est l'inverse dans le tertiaire. Et comme l'avait dit l'INSEE, dans le temps, les non qualifiés étaient masculins, ouvriers travaillant dans l'industrie, aujourd'hui ils sont femmes, employées travaillant dans le tertiaire. Et donc pour des personnes qui avaient de faibles qualifications dans l'industrie, la question c'est est-ce que leur vie professionnelle leur a permis d'évoluer suffisamment et de monter suffisamment en qualification, leur a donné les éléments nécessaires pour pouvoir passer d'un monde industriel qui est globalement en déclin mais qui monte en qualification vers d'autres horizons, éventuellement le tertiaire. Je pense que sur la formation continue je pense qu'il y a encore beaucoup de problèmes qui restent devant nous. Merci. »

## **Droit de réponse**

*M. De Navacelle*

On ne peut pas dire des choses pareilles. La preuve d'abord c'est qu'il faut qu'on se rencontre plus souvent, parce quand même vous avez une approche très diplôme et je ne peux pas vous croire. Et en méthode de transférabilité, le jour où effectivement dans la fonction publique on pourra se transférer d'un corps à un autre là effectivement on pourra faire des critiques sur le monde de l'entreprise.

Quand je dis que pour nous on réglé le problème de la formation, c'est-à-dire qu'on a fait une réforme excessivement lourde fin 2003, qui se met en œuvre grâce aux extensions d'accords et la loi depuis 2005, donc je pense qu'on a pris des dispositions intelligentes pour justement résoudre un certain nombre de problèmes et tenir compte qu'effectivement des problèmes de mobilité interne et externe, et sans dans le préambule de notre accord, que tous les syndicats l'ont signé, prendre en considération les problèmes de mobilité. »

Quand vous dites à quoi sert la formation continue avant cette réforme, je ne sais pas, Airbus, Ariane, voilà, donc on a tout ça qu'avec des ouvriers non qualifiés.

Non...

*M. De Navacelle*

Je suis désolé, mais tant que vous avez vos chiffres...

*M. Gauron*

Vous ne l'avez pas fait en formation continue.

*M. De Navacelle*

Nos entreprises l'ont fait, avec des salariés, probablement non qualifiés, mais ils ont quand même réussi à envoyer des fusées, des avions et des voitures. Donc c'est toujours un peu énervant d'avoir des statisticiens qui regardent les statistiques qui n'ont pas de sens, c'est-à-dire des chiffres de la formation en termes d'éligibilité fiscale et non pas en termes de réalité de la formation. La formation sur le tas n'étant pas éligible à la formation, on ne fait donc pas de formation. La formation constructeur n'étant pas une formation éligible au sens fiscal, on ne fait donc pas de la formation. Donc attention, de quoi parle-t-on. Moi je dis, nos entreprises de tous secteurs sont en général des leaders mondiaux, avec ce qu'on appelle des gens peu qualifiés. Je pense que la formation continue effective dans l'entreprise existe. »

*Christophe Guitton*

Ce bref échange pour raviver votre frustration que le débat n'ait pas le temps de s'engager. Donc le débat reste à organiser, je m'excuse auprès de vous et auprès des intervenants de la session suivante, mais je remercie à la mesure de l'intérêt qu'a provoqué cet échange les différents participants. Et je souhaiterais, au nom du Céreq, leur donner rendez-vous assez rapidement. Merci.

Session II

---

## **La professionnalisation des études**



## La professionnalisation des études supérieures Tendances, acteurs et formes concrètes

*José Rose, directeur scientifique du Céreq*

S'il est un sujet dont on parle aujourd'hui à l'université, c'est bien celui de la professionnalisation des études supérieures. Plusieurs rapports récents ont avancé des propositions dans ce domaine. Ainsi, le rapport Hetzel (2006) développe un chapitre intitulé « Améliorer la professionnalisation » et appelle à créer des outils de professionnalisation, à « rendre obligatoire dans toutes les licences un module projet professionnel personnalisé » ainsi que l'acquisition de compétences de base dans trois domaines : la maîtrise d'une langue vivante étrangère, l'informatique et les outils bureautiques, la recherche d'un emploi et la connaissance des secteurs économiques. Il propose aussi de mettre en place, dans chaque université, une direction des stages, des emplois et des carrières, d'amplifier l'ouverture vers le monde professionnel et de prévoir un stage obligatoire dans chaque cursus. Il suggère aussi de créer une commission de l'enseignement professionnel post-baccalauréat au sein de chaque académie et un observatoire des parcours des étudiants et de leur insertion professionnelle dans chaque université.

De son côté, le rapport Goulard (2007) préconise d'identifier et de renforcer « l'enseignement professionnel supérieur » et avance plusieurs pistes à cet effet en direction des bacheliers professionnels : aménager les sections de techniciens supérieurs (STS), créer des filières spécifiques à ces bacheliers, créer une « grande école des métiers », dispenser à la fois une formation professionnalisante, une formation généraliste et une culture générale professionnelle. Il préconise la mise en place, pour toutes les filières, d'une préparation de l'insertion professionnelle car « *tout étudiant doit avoir un projet professionnel* » (p. 140). Enfin, le rapport Lunel (2007) développe un axe de préconisations intitulé « Qualifier le travail » qui regroupe diverses mesures pour l'enseignement secondaire (découverte professionnelle, entretien d'orientation personnalisé, création d'un projet personnalisé d'orientation), pour le développement de l'alternance et de la formation tout au long de la vie (apprentissage, contrat de professionnalisation, validation des acquis de l'expérience). Un autre axe appelle à « orienter activement vers l'enseignement supérieur pour l'emploi » et se décline en un ensemble de mesures destinées à préparer l'insertion professionnelle : comité université/entreprises, maison des anciens étudiants, stages courts de découverte des métiers, modules professionnels, direction de l'orientation, des stages et de l'insertion.

Dans le même temps, la mise en place progressive du LMD (licence-master-doctorat), avec notamment la création des licences professionnelles, a accéléré la réflexion sur le contenu de la professionnalisation mais aussi sur l'avenir des formations à bac+2, notamment les brevets de technicien supérieur (BTS) et les diplômes universitaires de technologie (DUT), sur la pertinence des différents niveaux de sortie au regard de l'évolution de l'emploi, sur la possibilité de définir de véritables filières professionnelles dans l'enseignement supérieur.

La question de la professionnalisation est ainsi devenue un des enjeux essentiels de l'université. Elle interroge en effet les rapports entre les universités et les entreprises ainsi que l'articulation entre formation générale et professionnelle, entre formation et accès à l'emploi. Elle soulève également des interrogations théoriques, par exemple sur la façon dont s'acquèrent et s'articulent savoirs pratiques et théoriques, compétences techniques et générales. Elle génère enfin de multiples questions pratiques concernant la place de la formation professionnelle dans l'enseignement supérieur, son dosage (quel doit être le poids respectif des formations générales et professionnelles ?), son moment (en fin de cursus ou chaque année ?) et ses modalités (alternance, stages, travaux personnels ?).

Ce débat est plus ancien qu'il n'y paraît<sup>1</sup>. Ainsi, il y a quinze ans, le Haut Comité Education-Economie s'intéressait déjà à cette question et la formulait dans des termes dont on peut encore tirer parti aujourd'hui. Le rapport de la commission « Professionnalisation des enseignements supérieurs » (Vincens et Chirache 1992) plaide en effet « *pour une définition large de la professionnalisation* » et qualifie de professionnelle « *une formation qui rend apte à exercer une activité économique déterminée* » (p. 2). « *Professionnaliser*

---

<sup>1</sup> En 1996, B. Decomps et G. Malglaive ont même envisagé le concept d'université professionnelle. De leur côté, des présidents de Région évoquaient à cette époque la possibilité de créer des universités technologiques.

*une formation, c'est rendre les diplômés capables de remplir un rôle déterminé dans la vie active. Par conséquent, une filière littéraire ou de sciences humaines, qui affiche comme objectif la préparation aux concours de l'enseignement secondaire dans cette spécialité et qui conduit à la réussite de la quasi-totalité des étudiants qui parviennent en licence, doit être considérée comme parfaitement professionnalisée » (p. 5). Et puisque « la quasi-totalité de ceux qui suivent des formations post-secondaires souhaitent utiliser leurs diplômes dans leur vie professionnelle [...] toutes les filières de l'enseignement supérieur ont une mission professionnelle » (p. 31). Dès lors, « la frontière passe entre les filières dont la professionnalité est effectivement recherchée et celles qui, volontairement ou non, font coexister plusieurs finalités » (p. 25).*

Définition de la professionnalisation à partir de la finalité d'insertion, refus d'assimiler professionnalisation et spécialisation, rejet d'une approche strictement adéquationniste, insistance sur la spécificité et l'ampleur des moyens à mettre en oeuvre pour professionnaliser les formations supérieures, tous les ingrédients du débat sont déjà là. Il reste à les reprendre en les développant ce qui n'est pas simple car, curieusement, les publications sur ce sujet ne sont pas encore très nombreuses<sup>2</sup>, les statistiques ne sont pas aussi stabilisées qu'elles devraient l'être et les écarts sont souvent grands entre les discours et les pratiques. On s'en tiendra donc à des commentaires généraux, plus soucieux de formuler les termes du débat que de fournir des résultats précis.

La réflexion sera conduite en quatre temps. Après avoir mis en évidence l'ampleur du mouvement de professionnalisation et l'importance du sujet pour tous les acteurs concernés on soulignera l'ambiguïté de la notion et la diversité des formes concrètes de professionnalisation. L'accent sera mis sur les universités car ce sont elles qui ont connu l'évolution la plus grande au cours des dernières décennies et c'est par rapport à elles que le mouvement de professionnalisation des études fait le plus question.

## **1. Un mouvement ancien et de grande ampleur**

Si l'enseignement supérieur a, de longue date, un rapport étroit avec la préparation aux professions et aux emplois, il a connu, sous l'effet de nombreux phénomènes et en dépit d'obstacles divers, une transformation de ses filières génératrice de ce que l'on appelle désormais le mouvement de professionnalisation des études supérieures. Celui-ci n'a pas affecté de la même façon les divers segments de l'enseignement supérieur et il a pris une forme assez singulière dans les universités. Ces dernières ont vu ainsi s'élargir le champ de leurs missions en jouant un rôle accru, spécifique et diversifié, dans la socialisation générale et professionnelle de la jeunesse. Et ceci prolonge un mouvement général du système éducatif marqué, ces dernières années, par une expansion de l'apprentissage, une structuration des filières technologiques, une montée en puissance des baccalauréats professionnels<sup>3</sup> et un développement des stages en cours de formation.

### **1.1. La professionnalisation, facteur de développement de l'enseignement supérieur**

Dès son origine, l'université était d'une certaine façon professionnalisée puisqu'elle préparait à des professions, certes peu nombreuses puisqu'il s'agissait uniquement de celles du droit et de la médecine, mais bien dans une optique d'accès à un emploi précis. Et d'ailleurs les sociologues des professions ont souligné depuis longtemps le fait que les professions cherchent dans la mise en place de formations spécialisées et validées académiquement un des moyens de reconnaissance de leur utilité et de leur légitimité.

Par la suite, sont apparues les écoles d'ingénieurs et les préparations aux métiers de l'enseignement qui étaient aussi des formes de professionnalisation des études supérieures et qui concernent depuis longtemps un grand nombre d'étudiants. Enfin, des formations spécifiques se sont développées, par exemple pour les métiers de la fonction publique (de l'École nationale d'administration (ENA) aux instituts régionaux d'administration (IRA) en passant par toutes les écoles spécialisées des divers ministères) ou pour ceux des secteurs sanitaires et sociaux (instituts de formation des travailleurs sociaux par exemple).

---

<sup>2</sup> Plusieurs thèses actuellement en cours devraient prochainement venir combler cette lacune.

<sup>3</sup> En 2005, on dénombrait 93 200 admis en bac professionnel, 140 800 en bac technologique et 272 500 en bac général tandis que, dix ans auparavant, les effectifs respectifs étaient de 65 100, 134 500 et 281 000.

Les dernières décennies ont été marquées par un nouveau développement et une diversification des filières professionnelles dans l'enseignement supérieur. Toutefois, le contexte français, marqué par la séparation entre les universités, les grandes écoles et les autres filières supérieures, a longtemps généré un développement inégal des formations professionnelles, certains établissements préparant à des emplois précis et intégrant logiquement une dimension de professionnalisation dans leur formation, d'autres, principalement les universités, ayant une vocation plus générale et n'ayant pas la même « urgence » de professionnalisation, à l'exception notoire de la préparation aux métiers de l'enseignement et aux concours de la fonction publique.

On a ainsi commencé par la mise en place de diplômes spécifiques destinés à mettre l'accent sur la finalité professionnelle des études supérieures. Ont alors été mis en place les instituts universitaires de technologie (IUT) en 1966, les Écoles nationales des sciences de l'informatique (ENSI) en 1970, les maîtrises d'informatique appliquée à la gestion (MIAGE) en 1973, les diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS) en 1974, les maîtrises de science et technologie (MST) et maîtrise des sciences de gestion (MSG) en 1975, les Diplômes d'études universitaires scientifiques et techniques (DEUST) en 1984, les Magistères en 1985, les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) en 1989, les Instituts universitaires professionnalisés (IUP) en 1991, le Diplôme national de technologie spécialisé (DNST) en 1994 et les licences professionnelles en 1999. De nouvelles filières ont également été imaginées (langues étrangères appliquées (LEA) et administration économique et sociale (AES) en 1973) ainsi que des diplômes (Mathématiques informatique statistiques appliquées aux sciences humaines et sociales (MISASHS) par exemple), voire des universités (l'Université technologique de Compiègne en 1972). À quoi on pourrait ajouter le développement des stages, celui de la formation continue, dont la dimension professionnelle est prédominante, et la possibilité d'organiser les formations supérieures sous la forme de l'apprentissage. Et sans oublier les brevets de technicien supérieur (BTS) qui constituent de longue date des filières professionnelles post-secondaires de grande importance.

Ce développement est la conséquence d'évolutions à la fois internes et externes, objectives et comportementales. L'extension des publics étudiants, résultat d'un mouvement concomitant d'accroissement de la demande et de l'offre de formation, s'est accompagné d'une diversification des publics et de leurs attentes. L'arrivée d'étudiants issus des filières professionnelles et technologiques du secondaire a incité au développement de filières professionnelles dans le supérieur tandis que l'attention accrue des étudiants pour les débouchés et leur préférence marquée pour les filières professionnelles courtes accentuait le mouvement. Et tous les autres acteurs concernés y contribuaient, les employeurs en souhaitant un rapprochement de l'université et des entreprises, les pouvoirs publics en diversifiant l'offre de formation professionnalisée, les instances européennes en accroissant leur rôle incitatif et les responsables régionaux en s'impliquant plus nettement dans l'enseignement supérieur. Cette évolution ne s'est toutefois pas faite sans réticences, un certain nombre d'universitaires étant longtemps restés réservés à cet égard.

## 1.2. L'ampleur actuelle du phénomène de professionnalisation

Aujourd'hui, Le rapport Goulard (2007) estime à 590 550 le nombre d'étudiants présents dans les formations professionnalisantes et à 200 800 le nombre de diplômés. Ceci englobe les STS (230 200 inscrits et 77 200 diplômés), les IUT (111 300 et 45 000), le paramédical (116 500 et 40 000), la médecine (59 400 et 8 900) et les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) (73 150 et 29 700). De leur côté, les formations dites qualifiantes préprofessionnelles correspondent aux 128 000 diplômés de licence générale, aux 86 000 de master et aux 9 000 de doctorat<sup>4</sup>.

Un dénombrement à partir des *Références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2006* confirme l'ampleur des effectifs étudiants inscrits dans des filières dites professionnelles. Ainsi, pour l'année 2005-2006, on dénombrait 112 000 étudiants inscrits en IUT, 230 000 en STS, 108 000 en formations d'ingénieurs, 87 000 en écoles de commerce, 81 000 en IUFM. Quant aux diplômés délivrés, on

---

<sup>4</sup> En 1999, la Direction de la prospective et du développement (DPD) estimait qu'un tiers des étudiants suivaient des formations professionnalisées. Ceci regroupait la médecine (28,4 % du total), les IUT (24,5 %), les IUFM (16,8 %), les DESS (8,7 %), les IUP (7 %), les écoles d'ingénieurs (6 %) et diverses autres formations (8,6 %). Concernant le deuxième cycle, la DPD estimait à 13 % la part des étudiants inscrits dans des filières professionnalisées (soit une forte hausse récente puisqu'elle était de seulement 6,8 % en 1995 et de 8,5 % en 1998) et constatait une forte variation de ce taux selon les filières : très forte en sciences éco-AES (48 %), forte en sciences (18 %), elle est quasi inexistante en droit et en lettres et sciences humaines.

dénombrait en 2004, 47 000 DUT, 47 300 DESS, 31 500 admis aux concours d'enseignement<sup>5</sup>, 26 800 diplômés d'ingénieurs et 25 200 diplômés d'écoles de commerce.

Ceci est le résultat d'une évolution assez convergente qui a vu les effectifs croître très vite au cours des années 90 puis se stabiliser par la suite et même légèrement baisser tout récemment. Ainsi, la progression des inscrits en IUT a été particulièrement forte entre 1990 et 2000 puisqu'ils sont passés de 74 300 à 119 200 et cela est venu prolonger une tendance ancienne puisque les inscrits sont passés de 24 200 en 1970 à 53 700 en 1980. Quant aux diplômés, ils sont restés à peu près stables au cours des années 2000 alors qu'ils avaient beaucoup progressé dans les années antérieures (19 000 en 1980 et 29 000 en 1990). Pour les STS, la progression est également interrompue à partir de 2001 ; elle a été moins forte que pour les DUT au cours des années 90 (les inscrits passant de 199 000 à 238 000) alors qu'elle avait été beaucoup plus nette au cours des décennies précédentes, les effectifs se situant à hauteur de 26 800 en 1970 et 67 900 en 1980.

De leur côté, les inscrits en écoles d'ingénieurs ont progressé sur toute la période mais cela a été particulièrement net entre 1990 et 2000 (de 57 600 inscrits à 96 500). Quant aux inscrits en écoles de commerce ils progressent constamment sur la période récente, passant de 46 100 en 1990 à 63 400 en 2000 et 87 600 en 2005. Les inscrits en DESS ont progressé au rythme annuel moyen de 10,5 % entre 1991 et 1995 et de 8,5 % entre 1996 et 2000. Les inscrits en licences professionnelles ont également fortement progressé<sup>6</sup> tandis que les effectifs en IUFM suivaient une évolution plus erratique : nette progression entre 1991 et 1995 (de 55 800 à 86 200), diminution légère par la suite pour atteindre 80 000 en 2000, progression entre 2000 et 2002 pour atteindre 89 000, nouvelle baisse pour retrouver le niveau de 2000 en 2005.

Ce petit aperçu pointilliste est suffisant pour montrer l'ampleur actuelle du phénomène. Un bilan plus précis et plus complet reste à réaliser. Il devrait tout à la fois proposer une définition précise de ce que l'on range dans les formations professionnelles, construire des indicateurs accessibles et standardisés, présenter la répartition des effectifs selon les niveaux et les spécialités de formation, préciser les caractéristiques des personnes concernées, le déroulement de leurs cursus et leurs trajectoires professionnelles. Ceci permettrait d'éclairer de nombreuses questions d'actualité. La professionnalisation affecte-t-elle de façon équivalente les filières industrielles et tertiaires ? Pèse-t-elle d'un même poids dans les divers cycles ? Les publics de ces filières ont-ils des singularités de sexe, de formation ou d'origine sociale ? Les filières professionnelles ont-elles des performances internes spécifiques ? Dans quelle mesure les trajectoires des sortants confirment-elles la finalité professionnelle des formations ? Des questions de fait qui posent des problèmes de fond. Des questions sur lesquelles existent des informations éparses mais pas de véritable synthèse.

## **2. Un enjeu pour tous les acteurs de la relation formation-emploi-travail**

La professionnalisation est ainsi devenue un enjeu important pour les établissements de formation, une exigence pour les étudiants, une interrogation pour les enseignants et une attente pour les responsables d'entreprises. Et cette dynamique entre les diverses parties prenantes de la formation reste à expliciter.

### **2.1. L'attente des étudiants et des familles**

Les étudiants et leurs familles ont aujourd'hui des attentes fortes à l'égard de l'université quant aux opportunités qu'elle offre pour accéder à un emploi convenable. Ceci n'est pas totalement nouveau. Depuis longtemps en effet, les étudiants ont été, plus qu'on ne l'imagine parfois, soucieux de leur insertion professionnelle. Ainsi, au congrès de Grenoble de 1959, l'Union nationale des étudiants de France (UNEF) réclamait « *une culture générale supérieure dans la spécialité que nous avons choisi, des méthodes de travail appropriées et une préparation à une situation qui ait une valeur dans la vie économique et sociale* ».

---

<sup>5</sup> Parmi ceux-ci on dénombrait 2 872 admis à l'agrégation, 10 551 au CAPES, 810 au CAPET, 2 674 au CAPLP et 12 696 au concours de professeur des écoles.

<sup>6</sup> En 2001, le ministère a habilité 347 licences professionnelles (178 en 2000) qui ont accueilli 9 038 étudiants (4 364 en 2000). La plupart des disciplines sont présentes mais les deux tiers des étudiants sont dans des licences du secteur des services, 60 % sont des hommes, les trois-quarts possèdent un DUT ou un BTS et plus de 80 % obtiennent le diplôme. Pour plus de détails voir Frimour et Rousseau (2002).

*d'aujourd'hui* ». Fisher (2000)<sup>7</sup> commente ainsi cette citation : « *L'université n'a de sens que si elle prépare les étudiants qu'elle accueille à la vie professionnelle. Ce qui ne veut pas dire pour autant une professionnalisation systématique des filières. L'université a un devoir de mise en condition préprofessionnelle* » (p. 111). L'année suivante, au congrès de Lyon, l'orientation est encore plus précise : « *L'Université devra également s'adapter à l'économie nationale, ce qui suppose un développement considérable de l'information sur les débouchés, de l'orientation, et aussi un dialogue avec la profession, non pas pour se plier à ses exigences mais pour en tenir compte* » (p. 130).

Par la suite, notamment au cours des années 1965-75 marquées par un niveau de croissance économique suffisant pour offrir des perspectives d'emploi à des étudiants en nombre encore restreint, la question de la professionnalisation perdit de son ampleur et fut même décriée. Mais elle reprit de son importance dans un contexte inversé où la progression des effectifs étudiants et la prolongation des études ne trouvaient pas leur équivalent du côté des emplois. Cette demande de professionnalisation s'est ainsi confortée dans la période récente sous l'effet d'une évolution des comportements d'étudiants plus soucieux de leur avenir professionnel et très demandeurs d'une certaine opérationnalité des études<sup>8</sup>. Cette demande s'est aussi diversifiée avec le succès croissant des filières professionnelles courtes, qui sont très bien placées dans les vœux et les choix des bacheliers<sup>9</sup>, mais aussi des spécialisations ultérieures comme les DESS, qui ont souvent accueilli les meilleurs étudiants de maîtrise.

## 2.2. Le souhait des responsables d'entreprises

Le mouvement s'est également développé sous l'influence des responsables d'entreprises qui plaident de longue date pour une meilleure préparation des étudiants à la vie professionnelle. Cette position de principe, justifiée par un souci d'ordre économique, se décline de façon assez différente selon les contextes et les entreprises. Tantôt elle correspond à l'unique exigence de réduction du temps d'adaptation au premier emploi, tantôt à un simple vœu qui ne correspond pas forcément aux pratiques de recrutement, tantôt à une attente de capacités d'adaptation aux exigences évolutives de la vie professionnelle, tantôt à une recherche de coopération durable avec les universitaires. Mais on peut sans doute dire qu'au cours des deux dernières décennies, l'engagement des responsables d'entreprises dans l'enseignement supérieur est plutôt allé croissant.

Ceci a été conforté par les logiques professionnelles qui conduisent à une volonté de faire reconnaître la valeur et la spécificité des professions par la reconnaissance d'un diplôme propre. Ainsi, par vagues successives, les professions se sont lancées dans ce mouvement depuis les médecins il y a des décennies jusqu'aux travailleurs sociaux plus récemment. Et nombre de professions ont désormais comme condition d'entrée un diplôme professionnel d'un certain niveau : c'est par exemple le cas des psychologues. Ce mouvement ne concerne pas l'ensemble des activités, loin de là, mais il y a bien un effet de marché, les segments d'emploi ainsi définis s'articulant avec des formations professionnelles précises.

## 2.3. Le rôle moteur du système éducatif

Enfin, ce mouvement a été initié par le système éducatif lui-même. Au niveau national, on a vu que de nouveaux diplômes avaient été créés ce qui a provoqué un effet d'offre. Ces créations sont d'ailleurs venues prolonger au niveau supérieur un mouvement affectant l'ensemble du système éducatif. Au cours des dernières décennies, on a en effet complété le système traditionnel des filières professionnelles et de l'apprentissage par des filières technologiques et des dispositifs de stages et de formations en alternance. La loi du 20 décembre 1993 sur l'offre de formation prévoyait même que « *tout jeune doit se voir offrir, avant sa sortie du système éducatif et quel que soit le niveau d'enseignement qu'il a atteint, une formation professionnelle* ».

---

<sup>7</sup> Fischer D. (2000), *L'histoire des étudiants en France de 1945 à nos jours*, Paris, Flammarion.

<sup>8</sup> Cette demande est loin d'être exclusive et nombre d'étudiants, mettent en tête de leurs motivations l'intérêt des études elles-mêmes. Ainsi, selon une enquête menée par le ministère de l'Éducation nationale (MEN) (Lemaire 2002), parmi les nouveaux inscrits en DEUG interrogés sur les raisons de leur inscription, 60 % citent l'intérêt pour les études, 52 % le projet professionnel, 15 % les débouchés, 9 % l'envie d'aller à l'université et 14 % disent qu'ils n'ont pas pu entrer où ils voulaient.

<sup>9</sup> Selon S. Lemaire (2002), 30 % des nouveaux inscrits en DEUG avaient déposé des dossiers dans une filière sélective : 13 % en STS, 12% en IUT, 6 % en prépa, 3 % en écoles. Dans les vœux des bacheliers, les IUT et les STS arrivent en tête et dans des proportions nettement supérieures à ce que représentent ces filières en termes d'effectifs.

Au niveau des établissements les initiatives des enseignants ont également joué leur rôle dans la création de nouvelles filières et les responsables des établissements se sont souvent fortement engagés dans ce mouvement, comme en atteste la fréquente mise en avant de l'objectif de professionnalisation dans les contrats quadriennaux d'établissements signés ces dernières années<sup>10</sup>.

## 2.4. Des enjeux majeurs pour les établissements d'enseignement supérieur

Cette question de la professionnalisation pose deux types de questions pour les universités. La première concerne la définition de l'offre de formation. Il s'agit ici de définir la place que doivent occuper les préoccupations d'insertion professionnelle dans l'élaboration des formations, de leurs contenus et des méthodes d'apprentissage.

Pour réaliser cela, il convient d'abord de caractériser les grands mouvements qui affectent les emplois (développement du tertiaire, des nouvelles technologies, de la mondialisation notamment) et d'en analyser les conséquences sur la formation et la qualification. Celles-ci ne vont pas de soi car nombre d'éléments incitent à rejeter une approche prévisionnelle mécaniste qui formulerait les relations entre formation et emploi en termes « adéquationnistes »<sup>11</sup>. La grande variété des carrières pour la même formation initiale, la forte dispersion des profils de recrutement pour le même type de postes, les différences fréquentes entre les caractéristiques des premiers emplois et les emplois occupés en cours de carrière, les effets contradictoires des transformations sociotechniques sur la qualification, la difficulté des entreprises à définir des besoins de formation précis et chiffrés, la polarisation des qualifications maintenue dans la plupart des secteurs d'activité...tout va dans le sens de l'incertitude. S'ajoute à cela un chômage élevé qui génère des effets trompeurs. Il provoque en effet une élévation des exigences des employeurs qui génère des effets de déclassement des jeunes avec, dans de nombreux cas, une sous-utilisation de leurs acquis de formation par ailleurs plus élevés du fait de la prolongation des études. Il provoque ainsi des effets de décalage avec des niveaux de recrutement supérieurs aux niveaux des emplois eux-mêmes supérieurs aux niveaux de rémunération. Enfin, il alimente les discours sur l'inadaptation qui seraient certainement moins forts en situation d'insuffisance de main-d'œuvre qualifiée. Ainsi, les difficultés des débutants, justifiées par leur inexpérience<sup>12</sup>, ne préjugent pas nécessairement de l'inadaptation de la formation et l'on ne doit pas confondre l'expérience comme critère de recrutement et comme condition d'exercice d'un poste, surtout en période de chômage.

Il semble toutefois possible de dégager quelques tendances probables et de fixer quelques objectifs réalistes en matière de formation. On peut ainsi penser que l'impact des évolutions en cours sur les contenus de formation sera qualitativement important et manifestera une exigence renforcée de compétences transversales, de capacités d'adaptation, d'innovation, de créativité, de travail autonome et en équipe, de besoins de formations de type tertiaire : gestion, commerce, informatique, droit, communication, langues, documentation, technologies de l'information.

Ces besoins nouveaux appellent aussi une évolution des méthodes pédagogiques. Le rôle croissant des savoir-faire donne ainsi une importance accrue aux méthodes actives (travaux personnels, exposés, dossiers) qui confortent les personnalités et leur autonomie. La nécessité d'articuler les dimensions théoriques et pratiques de l'action de travail justifient le développement des stages et des formations en alternance. Le développement de la formation tout au long de la vie peut conduire à développer les dispositifs modulaires et à mettre l'accent sur les capacités d'adaptation. Plus généralement, la variété des besoins de compétences incite à mettre en place des dispositifs pédagogiques plus souples et plus actifs et des modules de formation méthodologique.

---

<sup>10</sup> Un bilan complet des contrats quadriennaux et de la place qu'y occupe le thème de la professionnalisation serait utile à cet égard.

<sup>11</sup> Cette notion renvoie à une vision traditionnelle des relations entre formation et emploi laissant entendre qu'une adéquation fine et individuelle est possible entre des contenus d'emploi et des contenus de formation. Fortement utilisée à la fin des années soixante, notamment lors des exercices de planification, elle a été remise en cause par les chercheurs depuis longtemps et abandonnée par nombre de décideurs en matière de formation, ce qui ne l'empêche pas de continuer encore à servir de référence dans les discussions au sein des universités.

<sup>12</sup> Voir Grasser B. et Rose J. (2000), « L'expérience professionnelle, son acquisition et ses liens à la formation », *Formation Emploi*, septembre.

Enfin, ces évolutions affectent la structuration même des formations universitaires. La carte des formations définit des diplômes terminaux et des filières avec possibilités de passerelles. Ce n'est pas simple car il y a souvent un écart entre les objectifs ministériels – la plupart des diplômes professionnels sont considérés comme des diplômes permettant l'accès direct à l'emploi – et les pratiques des individus (leurs choix d'orientation et l'état du marché du travail les incitent souvent à prolonger leurs études) et des employeurs, dans la mesure où ces diplômes ne sont pas toujours reconnus dans les conventions collectives et où l'on assiste à une inflation des critères d'embauche. Ainsi, à l'origine, les DUT correspondaient à de réels besoins de recrutement de techniciens (ce qui n'a pas empêché les difficultés de reconnaissance de ce diplôme par les employeurs) mais par la suite un nombre croissant de diplômés a poursuivi ses études à l'université.

Le second enjeu concerne les relations entre les universités et les entreprises. À cet égard, le discours convenu sur l'isolement des universités vis-à-vis du monde économique produit encore ses effets mais sans doute moins qu'il y a quelques années. Il faut dire que la période de l'indifférence réciproque, voire de l'hostilité, est désormais close et que les relations se sont beaucoup développées. Ainsi, les entreprises ou les organisations professionnelles sont désormais présentes dans les conseils d'établissements, les professionnels sont de plus en plus nombreux à intervenir dans les formations, les diplômes professionnels négociés avec les branches se sont développés, les stages ont été intégrés dans de nombreuses filières, les observatoires de l'insertion ont permis de mieux connaître les emplois, divers services d'aide à l'insertion ont été mis en place avec le soutien des entreprises, les doctorales ont été l'occasion de mettre en rapport les étudiants et les entreprises. Autant d'initiatives qui ont favorisé les rapprochements.

Toutefois, ces relations ne vont pas de soi. Il faut d'abord souligner le fait que l'université et les entreprises sont des instances qui se distinguent par leurs rôles, leurs temps et leurs contraintes. Les universités n'ont en effet pas la même fonction sociale que les entreprises : préparation du salarié et du citoyen, production de biens et de savoirs, éducation et formation professionnelle ne peuvent se confondre et la formation du sujet social ne peut se limiter au seul souci de le rendre adaptable et opérationnel pour l'emploi. Leurs temps d'action sont également différents puisque s'opposent le court terme de l'économique et le long terme de la formation. Les relations entre les deux instances sont donc nécessairement contradictoires et l'on ne peut réduire l'une à l'autre, attendre de l'une qu'elle s'adapte à l'autre.

Ceci incite à construire une coopération exigeante avec les entreprises, c'est-à-dire fondée sur la connaissance mutuelle, le respect de l'indépendance de chacun et la volonté d'adaptation réciproque sur la base d'engagements contractuels précis. Il ne s'agit donc pas d'instrumentaliser l'université mais plutôt de conduire un mouvement d'adaptation réciproque. Et ceci concerne aussi bien les organisations professionnelles, avec lesquelles il s'agit de chercher des modes de coopération plus institutionnalisés (convention-cadre pour les stages, programmes de recherche contractualisés), que les entreprises particulières, qu'elles soient privées ou publiques, qu'elles relèvent des secteurs marchands, non marchands ou associatifs.

## **2.5. La constitution d'une dynamique entre les acteurs**

Reste à comprendre la façon dont se développe la dynamique entre ces divers acteurs et à en mesurer la singularité locale. De ce point de vue, les situations varient énormément selon les formations. Souvent, l'initiative vient du ministère, qui fixe le cadre de la construction des diplômes<sup>13</sup>, puis les établissements s'impliquent à des degrés divers selon leur politique et les capacités d'initiative de leurs enseignants. Le relais est également assuré avec plus ou moins de force par les branches professionnelles et certaines grandes entreprises. Enfin, les étudiants assurent, selon leur comportement, le succès plus ou moins net et durable des nouvelles formations proposées. Mais, selon les cas, l'un des acteurs joue un rôle moteur. Ainsi, on peut avancer l'hypothèse que le ministère, en relais des orientations de la communauté européenne, a joué un rôle majeur dans la mise en place des licences professionnelles. De son côté, l'histoire des IUT laisse voir que les réticences initiales peuvent être levées par le comportement des étudiants et des enseignants tandis que le développement des IUP montre le rôle décisif de l'engagement des branches professionnelles. Quant aux DESS, ils ont dû leur succès à une demande croissante des étudiants, qui

---

<sup>13</sup> Une analyse des conditions de la décision ministérielle serait sûrement très éclairante. Et l'on serait sans doute étonné de constater, c'est du moins l'impression qu'a donné la récente création des licences professionnelles, que les décisions ne sont pas toujours adossées à une connaissance précise des perspectives professionnelles des étudiants.

voyaient dans cette formation spécialisée de haut niveau des garanties d'accès à l'emploi, mais aussi à des engagements individuels d'universitaires, qui trouvent là une intéressante opportunité professionnelle.

Cette question de la dynamique des acteurs de la professionnalisation appelle des recherches approfondies que certains ont déjà amorcé. Ainsi Bel et Simon (2003) suggèrent, à partir d'une analyse de la mise en œuvre des licences professionnelles, quatre figures types de coordinations : des coordinations professionnelles, d'autres portées par une dynamique territoriale, des coordinations dans lesquelles la logique de développement de l'offre de formation domine, d'autres portées par une logique de validation des acquis. De leur côté, Maillard et Veneau (2002) notent que les projets de licence professionnelle de la première campagne « *procèdent surtout de l'offre de formation existante* » (p. 8), que « *l'offre émerge et se concentre dans des formations et des structures universitaires déjà familiarisées avec le souci de la professionnalisation* » (p. 5). Ils signalent également qu'il y a bien parité entre universités et professions au niveau central, notamment dans la commission nationale d'expertise, mais que ce n'est plus le cas au niveau local où, selon les circonstances, le partenariat est plus ou moins fort et nouveau.

## 2.6. Les réticences et obstacles à franchir

Le rapport Chirache-Vincens (1994) précisait déjà les conditions de mise en œuvre de ce mouvement dans l'enseignement supérieur. « *Les limites de la professionnalisation tiennent à la difficulté même de réunir les conditions nécessaires pour bien professionnaliser : création d'un consensus sur une finalité, établissement de la confiance, existence des moyens humains et financiers [...] Une des limites à la professionnalisation est que l'on ne sait pas encore bien situer chaque formation par rapport aux débouchés possibles. Une conception trop mécanique de l'adéquation entre les formations et les emplois incite encore certains à croire que chaque formation doit correspondre à des emplois bien déterminés et que toute inadéquation est signe d'un dysfonctionnement* » (p. 30). Enfin, le rapport recommandait de « *poursuivre la réflexion sur les éléments qui constituent le noyau d'une culture commune, composante de toutes les professionnalités et donc indispensable à tous les diplômés [...] La professionnalisation des formations est coûteuse [...] La professionnalisation exige un changement profond dans la pédagogie et dans les relations entre divers partenaires [...] La professionnalisation augmente le besoin d'une régulation quantitative [...] Ne pas séparer les problèmes de la professionnalisation des formations initiales de ceux que soulève la formation continue* » (p. 34). Autant de recommandations difficiles à mettre en œuvre d'autant que les réticences ne sont pas totalement estompées.

Les principales sont venues des universitaires qui ont longtemps été réservés face à un mouvement qui pouvait remettre en cause les missions fondamentales de l'université et les éloigner de leur rôle premier. Elles relèvent moins d'une opposition de principe, désormais dépassée, que de réserves sur la nature précise et l'ampleur souhaitée de cette professionnalisation. Nombre d'universitaires craignent en effet une spécialisation excessive, une opérationnalisation trop forte de la formation supérieure, une adaptation trop étroite aux exigences des entreprises, une instrumentalisation des formations supérieures. Et, de fait, la professionnalisation a pu prendre des formes remettant en cause les exigences de l'université. À cela s'ajoutent des obstacles liés aux conditions même d'exercice du métier universitaire. La surcharge du travail, la diversification des tâches, le faible impact des implications pédagogiques dans la reconnaissance professionnelle, le manque de personnel administratif, la faiblesse des réseaux externes des universitaires sont autant d'éléments qui expliquent les réticences.

Des arguments similaires se retrouvent parfois dans les déclarations des organisations étudiantes. Mais, en même temps, le comportement des étudiants ne va pas toujours dans ce sens. On pourrait même penser qu'après une phase de rejet puis d'indifférence on est passé à une phase de fascination sans principe, tout passage en entreprise étant perçu comme positif. Là encore, un examen attentif des motivations s'impose si l'on veut réussir le mouvement de professionnalisation ainsi qu'un bilan précis de l'avantage relatif des filières professionnelles en matière d'accès à l'emploi et de déroulement des parcours professionnels.

### 3. Une notion problématique

Si des divergences existent entre les acteurs c'est aussi parce qu'il existe des différences de conception quant à la notion de professionnalisation. C'est pourquoi il convient de préciser les termes utilisés. Doit-on en effet parler de filières professionnelles ou professionnalisantes ? Doit-on professionnaliser les études ou les étudiants ? La professionnalisation concerne-t-elle tout l'enseignement supérieur ou seulement certains de ses segments ? Les questions ne manquent pas et les réponses dépendent de la définition même du phénomène.

#### 3.1. Pour une conception extensive et exigeante de la professionnalisation

La définition de la professionnalisation des études universitaires est loin d'être stabilisée. Il y a dix ans, les États généraux de l'Université de 1996 parlaient de « *la professionnalisation des formations* » en distinguant « *la formation générale de base qui apporte les compétences* », « *la formation appliquée ou finalisée qui apporte des aptitudes au concret* » et « *la sensibilisation à une profession qui en facilite l'accès* » (p. 63). Et le récent rapport Goulard (2007) distingue trois types de formation : la formation professionnalisante, la formation préprofessionnelle qualifiante et la formation académique. La première concerne les STS, IUT, licences professionnelles, écoles, masters professionnels et se distingue essentiellement par « des rapports étroits avec le monde du travail », « une connaissance précise de leurs débouchés », la sélection des étudiants à l'entrée, une pédagogie adaptée aux futurs métiers, un système de tutorat. La deuxième « conduit à une large gamme d'emplois nécessaires en partie à notre économie de services » et contribue à l'employabilité en combinant un socle de « capacités transversales et un socle de savoir dans une discipline » ; elle correspond aux trois niveaux L, M et D. Quant à la dernière elle « est en elle-même sa propre fin » et elle s'achève par une formation très spécialisée.

De leur côté, Chirache et Vincens (1994) fondaient leur définition de la professionnalisation sur trois caractéristiques : la clarté, le consensus et la confiance. « *Les domaines d'emploi auxquels destine la filière doivent être bien identifiés par tous les intéressés, étudiants, enseignants, futurs utilisateurs. Cette clarté n'implique évidemment pas une spécialisation étroite [...] Les attentes des étudiants et celles des utilisateurs des futurs diplômés sont convergentes en ce qui concerne le niveau de recrutement [...] Les utilisateurs savent que la quasi-totalité des diplômés de cette filière sont capables d'occuper efficacement les fonctions définies par la finalité de la filière. De même, les diplômés s'estiment capables de remplir ces rôles* » (p. 6). Au final, « *un enseignement professionnel est celui qui a une finalité explicite, c'est-à-dire qui cherche à rendre les étudiants capables d'occuper des rôles déterminés mais évolutifs et qui satisfait aux critères essentiels : clarté, consensus, confiance* » (p. 29).

La notion de professionnalisation recouvre ainsi plusieurs acceptions. Elle exprime tout à la fois un choix d'orientation globale (une filière professionnelle débouche en principe sur un emploi), un mode de formation (la formation professionnelle exige la confrontation à la pratique), une conception du métier de formateur (une filière professionnelle fait intervenir des « professionnels »). Plusieurs types de formations professionnalisantes peuvent ainsi exister : la maîtrise de savoirs pratiques, l'apprentissage des conditions concrètes du travail en entreprises, l'acquisition de capacités professionnelles transversales, etc. De plus, l'opposition n'est pas toujours aussi nette que cela entre formation professionnelle et générale dans la mesure où nombre de filières générales débouchent ensuite sur une dernière année professionnelle.

Devant cette diversité de situations et de points de vue, deux options sont possibles. Soit on part d'une définition précise de la professionnalisation et on effectue une partition au sein des formations et des étudiants pour distinguer ce qui en relève ou non : dans ce cas, la définition et le choix des indicateurs jouent un rôle décisif. Soit on considère que l'enseignement supérieur, dans la mesure où il est terminal, possède inévitablement une dimension de professionnalisation et l'on s'interroge alors sur les formes et les degrés de professionnalisation.

On retiendra la seconde option en défendant l'idée qu'il est possible de définir aujourd'hui une conception extensive et singulière de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur. Celle-ci est à définir du point de vue de l'université et non des entreprises même si elle les implique forcément. Elle pourrait revêtir les traits suivants : une formation non étroitement spécialisée, destinée à préparer à l'ensemble de la vie active et pas seulement au premier emploi, garantissant la transversalité et la transférabilité des acquis, intégrant la formation à l'emploi et la recherche d'emploi, développant les capacités d'adaptation des personnes, combinant formation théorique et apprentissage en situation de travail. Cette

professionnalisation au sens large passe par l'acquisition de savoirs pratiques et d'action conçus non comme de simples compléments à la formation initiale mais comme des moyens d'articuler, de finaliser et de rendre opératoires les autres acquis. La dimension professionnalisante des études est alors perçue comme un mode d'acquisition de la professionnalité qui englobe des dimensions techniques, intellectuelles mais aussi culturelles et qui exige tout à la fois acquisition de connaissances, de savoirs, de savoir-faire, de normes, de traits identitaires, de capacités à faire face à des situations inattendues et à évoluer.

De ce point de vue, tout passage en entreprise n'est pas forcément professionnalisant et toute formation à l'université n'est pas forcément inadaptée à l'emploi. Et l'apprentissage en situation d'emploi n'est pas toujours nécessaire car les formations elles-mêmes, dans la mesure où elles sont aussi des situations de travail, peuvent être des opportunités de professionnalisation. Ceci est particulièrement vrai dans les activités de type tertiaire dès lors que les connaissances et compétences attendues (maîtrise des outils informatiques et des méthodes de traitement de données, capacités relationnelles par exemple) peuvent très bien s'acquérir hors de la situation d'emploi.

### 3.2. Formes et degrés de professionnalisation

Ainsi, ce que l'on nomme professionnalisation des études supérieures recouvre en fait des aspects très différents allant de la mise en place de nouveaux diplômes spécifiques (licences professionnelles) à la transformation des pratiques de formation (alternance) en passant par une modification des finalités (construction de projets professionnels), un infléchissement des diplômes généraux (mise en place des unités d'expérience professionnelle) ou des ajouts d'éléments de professionnalisation (stages). Il y a même des situations totalement intégrées qui articulent étroitement formation et apprentissage en situation de travail, font intervenir conjointement des enseignants et des professionnels (parfois les mêmes lorsque des cumuls sont possibles), intègrent dans la formation des situations professionnelles encadrées. C'est le cas pour les études de médecine qui comprennent depuis longtemps de nombreux éléments de professionnalisation comme l'intervention des médecins dans la formation, le système de l'internat et celui des remplacements.

Plus précisément, on peut distinguer trois registres. Dans un premier cas, la notion de professionnalisation exprime un choix d'orientation globale, une finalité explicitement reliée à l'emploi : on dira alors qu'une filière est professionnelle si elle débouche en principe directement sur un emploi. La notion peut aussi résumer un mode de formation : la formation professionnelle se distingue alors par le fait qu'elle exige la confrontation à la pratique et l'apprentissage de savoirs opérationnels, qu'elle recouvre la maîtrise de savoirs pratiques, l'apprentissage des conditions concrètes du travail en entreprises, l'acquisition de capacités professionnelles transversales, etc. Enfin, la professionnalisation manifeste une conception du métier de formateur, une filière professionnelle faisant intervenir des « professionnels »<sup>14</sup> et exigeant des partenariats avec les entreprises.

Par ailleurs, la notion de professionnalisation n'a pas le même sens pour les acteurs concernés, eux-mêmes étant souvent divisés entre eux. Ainsi, les responsables d'entreprises conçoivent souvent la professionnalisation comme la préparation immédiate au premier emploi ce qui les conduit à demander des formations plutôt spécialisées. De leur côté, les étudiants sont sensibles aux perspectives du premier emploi mais pressentent qu'une simple opérationnalisation à court terme des études ne leur suffira pas. Quant aux universitaires, ils considèrent généralement que leur rôle est de préparer les jeunes non seulement au premier emploi mais à toute la vie professionnelle, non seulement à l'emploi mais à la vie en général.

Ainsi, la professionnalisation se définit d'un point de vue à la fois interne et externe à l'enseignement. Dans le premier registre, la dimension professionnelle d'une formation se repère à partir des contenus, des méthodes et des intervenants. Dans le second, on dira qu'une formation est professionnelle si elle offre des débouchés relativement précis et conformes aux formations suivies, si elle débouche effectivement sur une situation d'emploi à l'issue, si elle est satisfaisante à cet égard tant pour les étudiants que pour les entreprises, si elle assure une dynamique professionnelle ultérieure. Et, sur ce plan, il convient de prendre en considération non seulement les objectifs affichés mais aussi la réalité des situations. Ainsi, le fait que désormais la moitié des étudiants titulaires d'un DUT poursuivent leurs études interroge sur la finalité professionnelle réelle des IUT. De même, l'absence de reconnaissance de certains diplômes professionnels dans les conventions collectives et dans les pratiques de recrutement interroge sur l'importance réelle accordée par les responsables d'entreprises à la professionnalisation de certaines filières.

---

<sup>14</sup> Comme si les universitaires n'étaient pas aussi des professionnels !

Au final, il semble difficile de définir un véritable clivage entre des formations qui seraient professionnelles, d'autres qui ne le seraient pas. On peut simplement dire qu'il y a, selon les formations, des degrés et des formes différentes de professionnalisation. Reste à analyser précisément ces situations et à repérer les critères de distinction. On peut penser, par exemple, que le type de spécialité des formations et les secteurs d'activité jouent un rôle distinctif essentiel, avec sans doute des différences fortes entre domaines industriels et tertiaires, entre secteurs publics et privés. On peut aussi penser que le problème ne se pose pas dans les mêmes termes aux niveaux d'un premier ou d'un troisième cycle. Et l'on voit bien que la notion de professionnalisation n'a pas le même sens lorsqu'il s'agit de former des personnes dont on peut prévoir assez précisément l'emploi à venir et celles qui se préparent plutôt à des professions moins nettement identifiées et à des parcours professionnels variés.

Sur ce plan, le travail de Giret, Moullet et Thomas (2002) apporte des éclaircissements. Partant des trois critères définis par Vincens et Chirache, les auteurs construisent une batterie d'indicateurs disponibles dans l'enquête Génération 98 du Céreq : des indicateurs de consensus relatifs à l'appréciation des stages par les jeunes (part des jeunes ayant acquis des compétences, ayant noué des relations, ayant mentionné le stage dans leur CV) et aussi de l'emploi occupé (part des jeunes qui disent se réaliser professionnellement, qui disent être employés à leur niveau de compétence) ; des indicateurs de clarté (concentration des familles professionnelles d'appartenance des sortants à la date d'enquête, part des jeunes ayant connu au moins une mobilité de famille professionnelle, taux de progression salariale) ; des indicateurs de confiance (nombre de catégories sociales qui concentrent plus de 10 % des jeunes d'un même diplôme, coefficient de variation du salaire perçu dans l'emploi occupé au moment de l'enquête). À partir de là, ils construisent des indicateurs synthétiques de rang qui leur permettent de distinguer « *deux groupes de formations initiales aux extrêmes de l'échelle de la professionnalisation. Parmi les formations les plus professionnalisées au regard des indicateurs définis, se trouvent celles des écoles de la santé et du social de niveau III, les DESS sciences exactes et industriels, les IUP industriels ainsi que les écoles d'ingénieurs. À l'autre extrême, les maîtrises sciences exactes et industrielles, les DEUG sciences humaines et sociales sont toujours parmi les formations définies comme les moins professionnelles. Les différentes échelles de professionnalisation distinguent les formations essentiellement sur la base de leur spécialité. Les spécialités industrielles renvoient généralement à des formations plus professionnelles que les spécialités tertiaires (exception faite pour les maîtrises)* » (pp. 10-11).

Une analyse en composantes principales leur permet ensuite de faire émerger trois groupes de formations. « *Le premier groupe rassemble des formations universitaires dites académiques (les DEUG, les licences et les maîtrises de sciences exactes et SHS, les DEA de SHS), mais également toutes les formations professionnelles courtes de premiers cycles (BTS, DUT, DEUST), industrielles ou tertiaires. Si la valorisation des stages est plutôt moyenne, ce groupe se caractérise par une forte dispersion des emplois, de la mobilité entre emplois et une insatisfaction professionnelle dans l'emploi occupé [...] Le deuxième groupe se distingue du premier par une forte valorisation des stages et une plus grande homogénéité des emplois. Ce groupe rassemble les écoles de commerce et d'ingénieurs, les études de troisième cycle en médecine, les DESS et IUP de sciences exactes, les MIAGE, MST, DESS et IUP tertiaires, et les formations post-DUT et post-BTS [...] Le troisième groupe se caractérise par une forte homogénéité des emplois et par une faible valorisation des stages. Il regroupe les doctorats de sciences exactes et de SHS, les DESS de sciences exactes, les écoles de santé et du social de niveau III, les IUFM. À l'issue de ces filières, les débouchés sont extrêmement ciblés et orientés majoritairement vers le secteur public, sauf pour les DESS* » (pp. 14-15). Une discussion sur la démarche et les résultats de cette recherche serait certainement utile pour approfondir la réflexion sur la professionnalisation dans le supérieur.

## 4. Une grande variété de formes concrètes

La mise en œuvre de ce processus de professionnalisation prend de nombreuses formes concrètes qu'il reste à caractériser.

### 4.1. Les stages en entreprises

Les stages en entreprises peuvent être un excellent support de professionnalisation dans la mesure où ils permettent d'acquérir des savoirs pratiques et d'améliorer les chances d'accès à l'emploi. Mais ils ne sont pas tous de la même nature et l'on peut, à la suite de Hidalgo (2002), distinguer divers « modes de recours aux stagiaires » selon que les entreprises « *trouvent une source de main-d'œuvre à moindre coût leur permettant d'ajuster quantitativement et qualitativement leur main-d'œuvre* », selon qu'elles « *utilisent le stage comme période de pré-recrutement* » ou « *offrent une première expérience professionnelle qualifiante à leurs stagiaires* » (p. 3). Ainsi, tout stage n'est pas, en soi, professionnalisant et il doit remplir certaines conditions pour produire tous ses effets de formation : définition claire des objectifs, prise en charge collective et non individuelle par le biais d'un contrat, conduite des démarches et négociations par un service spécialisé, discussion institutionnelle avec les grandes entreprises, les branches et les organisations professionnelles, suivi régulier par les responsables de filières. Le stage doit également être en responsabilité avec mission précise, rémunération convenable et durée suffisante, avec accompagnement effectif par un tuteur et un responsable de stage, avec articulation explicite à la formation suivie (analyse des expériences, consolidation théorique des savoirs pratiques, restitution, mémoire de stage), avec perspective d'emploi et projet professionnel.

Dans ce registre, un grand nombre de questions se posent. Sous quelle forme organiser les stages, à quel moment et pour qui ? Faut-il des dispositifs légers ou plus conséquents ? Comment trouver suffisamment de lieux de stages ? Comment inciter les responsables de formation et quel soutien financier et logistique leur apporter ? Une question délicate se pose aussi, celle du statut de l'étudiant en stage. Est-il encore un étudiant, déjà un salarié ou un « jeune salarié en formation » ? Dans un contexte de redéfinition des statuts, de flou des frontières entre activité, emploi, formation et chômage, n'est-il pas nécessaire de définir un statut pour les étudiants en fin de cycle, une sorte de contrat de formation-travail engageant l'étudiant, l'entreprise et l'université et définissant précisément les tâches effectuées, la rémunération, les perspectives d'emploi et les responsabilités de chacun ?

Par ailleurs, le récent développement de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur constitue aussi une forme de professionnalisation des études. Mais toutes les formes d'apprentissage ne se valent pas et celui-ci ne joue pleinement son rôle que lorsqu'il est un véritable dispositif d'alternance c'est-à-dire lorsqu'il est intégré au dispositif de formation. De plus, il se développe surtout dans certains secteurs de l'enseignement supérieur et dans certaines spécialités et l'on doit se demander ce qu'il conviendrait de faire pour élargir son champ.

### 4.2. Les formes de professionnalisation au sein même de la formation universitaire

La professionnalisation ne passe pas exclusivement par le stage en entreprise et l'apprentissage. Elle peut aussi se faire en interne car certaines formes de travail universitaire permettent d'acquérir des compétences utilisables en situation d'emploi.

La thèse en est un exemple. Cette activité spécifique de l'enseignement supérieur peut en effet jouer un rôle professionnalisant et bien au-delà de sa fonction traditionnelle de préparation au métier d'universitaire ou de chercheur. Au regard de l'évolution actuelle des emplois et des débouchés des docteurs, on peut considérer qu'elle est aujourd'hui une première expérience professionnelle. En effet, la période de thèse permet d'acquérir des qualités transposables dans de nombreuses situations d'emploi : capacité à conduire un projet sur une longue période, production personnelle, résolution de problème, adaptation à des situations variées, travail à la fois théorique et pratique, gestion du temps et des ressources, capacités d'organisation, travail autonome et en équipe, vision d'ensemble et spécialisation, communication, prise de responsabilité... il y a là des compétences attendues par nombre d'employeurs pour nombre d'emplois. Et la différence entre les qualités exigées pour devenir enseignant-chercheur ou pour occuper un emploi de cadre en entreprise n'est peut-être pas aussi grande que cela. De plus, le doctorant est souvent en situation de salarié : les allocataires de recherche ne sont pas des boursiers mais des salariés inscrits dans une équipe

de recherche, les contractuels et vacataires sont des salariés même si leurs conditions d'emploi (précarité, faible rémunération) font question et les membres des équipes de recherche appartiennent à des organisations qui sont souvent de véritables entreprises.

Il s'agit donc de faire reconnaître cette pratique spécifique, le problème n'étant pas seulement de demander au docteur de savoir « se vendre » mais d'apprendre aux employeurs à les « acheter ». En effet, ceux-ci ne reconnaissent pas toujours à leur juste valeur les qualités des docteurs. Leurs pratiques de recrutement sont parfois sommaires et leurs préférences souvent infondées : comment comprendre, par exemple, l'avantage systématique des sortants des écoles d'ingénieurs et de commerce alors qu'ils n'ont pas l'expérience des docteurs ? La thèse pourrait également être reconnue dans les conventions collectives et l'université pourrait négocier dans ce sens avec les entreprises et les organisations professionnelles.

De façon générale, on peut considérer que la formation par la recherche, spécificité de l'université, constitue un excellent moyen de professionnalisation. Ceci est vrai dès la maîtrise, parfois plus tôt dans certaines filières, à partir du moment où les étudiants produisent des travaux personnels d'ampleur comme les mémoires. Ceux-ci illustrent en effet un mode particulier d'apprentissage, mettant l'accent sur la production d'un travail original et la synthèse des acquis antérieurs. Ils font ainsi acquérir des qualités de plus en plus nécessaires tant pour les emplois que pour la vie en société.

Ainsi, la professionnalisation des études supérieures est à penser non seulement au regard des emplois mais aussi des missions traditionnelles de l'université qui relèvent à la fois de l'enseignement et de la recherche, de la production et de la diffusion des savoirs. Il reste alors à trouver les formes de cette articulation, à voir dans quelle mesure les acquis de la recherche peuvent être des éléments constitutifs de la formation des étudiants et favorables à la conduite de leur vie professionnelle, dans quelle mesure l'apprentissage de la recherche par les étudiants peut être un élément de leur professionnalisation. Sont ainsi interrogées non seulement les contenus des savoirs transmis mais aussi leurs modes d'acquisition. Autant de réflexions nécessaires à une réelle et durable implication des universitaires dans ce mouvement.

### **4.3. Les multiples facettes de la professionnalisation et les problèmes qu'elle soulève**

De nombreuses questions se posent quand on envisage de développer la dimension professionnalisante des formations supérieures.

La première concerne les formes même de la professionnalisation. Simples conférences, stages courts, unités d'expérience professionnelle intégrées dans le cursus, stages longs, cursus intégrés, les variantes sont nombreuses et ne produisent pas les mêmes effets. On peut ainsi construire des situations pédagogiques spécifiques avec mise en situation de production, avec intégration des dimensions pratiques et théoriques de l'apprentissage, avec évaluation spécifique. Inversement, on doit se demander si tout passage en entreprise est automatiquement professionnalisant et si l'acquisition de compétences opérationnelles ne peut pas aussi se faire en situation purement scolaire. Et l'on peut envisager des dispositifs qui, à l'image de l'alternance, articulent étroitement les temps de formation et d'activité en entreprise.

La deuxième concerne le moment propice à l'introduction explicite de la dimension professionnalisante dans les cursus. Au dernier semestre de la licence ou dans la dernière année du master, en master uniquement ou régulièrement dès le début de la formation universitaire, en fin de cursus ou chaque année, les options sont nombreuses et révèlent chacune une certaine conception de la professionnalisation. Sur ce plan, la distinction entre formations professionnelles courtes et longues s'établit peut-être sur le caractère plus ou moins spécialisé et pratique de la professionnalisation proposée.

La troisième relève des publics impliqués. La professionnalisation peut concerner une filière entière, un niveau précis, des filières expérimentales, des étudiants volontaires. Là encore les effets ne sont pas les mêmes. Ainsi, l'expérience des DESS montre que les publics étudiants et adultes n'ont ni les mêmes pratiques ni les mêmes attentes, les uns voulant se professionnaliser en se rapprochant des situations d'emploi tandis que les autres veulent conforter leur professionnalité en s'en éloignant.

La quatrième concerne la façon dont s'acquiert et s'articulent savoirs pratiques et théoriques, compétences techniques et générales. De ce point de vue, l'expérience de certains diplômes montre qu'il s'agit parfois d'une pseudo-articulation dans la mesure où les enseignements dits théoriques et pratiques sont séparés et n'offrent pas de véritable occasion de confrontation. Et la distinction désormais acquise entre

« formation générale de base qui apporte les compétences », « formation appliquée ou finalisée qui apporte des aptitudes au concret » et « sensibilisation à une profession qui en facilite l'accès »<sup>15</sup> ne suffit pas car il faut aussi penser l'articulation entre ces divers aspects.

Au-delà de ces choix pratiques, se posent des problèmes de fond qui concernent l'orientation même de l'enseignement supérieur et peuvent expliquer l'ampleur, voire la vivacité, des discussions autour de la professionnalisation.

Le premier est celui du caractère éventuellement réducteur de la professionnalisation. Identifiée par certains à la spécialisation, souhaitée par d'autres pour améliorer l'adéquation entre formation et emploi, rejetée parfois au nom de la prédominance des logiques disciplinaires, infléchie par d'autres dans le sens d'une maîtrise pluridisciplinaire, la professionnalisation est au cœur de nombreux enjeux. Et ils seraient sans doute éclairés par une analyse précise des parcours des étudiants et non des seuls premiers emplois, par une réflexion sur le contenu des formations suivies et aussi sur celui des emplois occupés.

Le deuxième problème a trait à la sélection des étudiants qui serait inhérente à toute formation professionnalisante. Cela ne va pas de soi si l'on se réfère à l'enseignement secondaire qui oriente plutôt négativement les élèves vers les filières professionnelles alors que le choix est souvent plus positif dans le supérieur. Reste que les filières professionnelles du supérieur sélectionnent les étudiants alors que les filières générales ne le font pas et qu'il serait intéressant d'examiner les critères de cette sélection et son effet.

Le troisième est celui des risques de segmentation de l'enseignement supérieur. Déjà ancien et toujours fort, ce risque peut conduire à distinguer durablement, tant par les objectifs que par les méthodes, tant par les moyens mis en œuvre que par les publics concernés, des filières professionnelles sélectives et des filières générales de masse. Un tel clivage poserait certainement problème à terme.

Ainsi, le mouvement de professionnalisation des études universitaires a une longue histoire et répond aux attentes convergentes de tous les acteurs concernés par l'enseignement supérieur. Mais ce mouvement n'est pas homogène et ses formes sont finalement assez diverses.

Reste à confirmer les effets supposés positifs de cette professionnalisation des formations sur le déroulement des parcours professionnels. Les travaux les plus récents du Céreq laissent penser que les conditions d'insertion sont globalement meilleures<sup>16</sup> pour les sortants de l'apprentissage et des formations professionnelles comme les BTS ou DUT. Mais le diagnostic est à affiner ainsi que son interprétation. On peut ainsi supposer que cet effet favorable est le résultat de nombreux phénomènes qui ne relèvent pas tous de la qualité intrinsèque et de la spécificité de la formation. Il ne faut pas oublier en effet que cet avantage reste relatif et ne subsisterait sans doute pas en cas de généralisation des formations professionnelles. Cet avantage exprime aussi des pratiques des employeurs, qui peuvent utiliser les diplômes professionnels comme de bons signaux de recrutement, des étudiants, qui développent plus aisément dans ces filières des réseaux susceptibles d'améliorer leurs chances d'accès à l'emploi, des établissements de formation, qui peuvent organiser une sélection à l'entrée de ces filières, et des instances publiques, qui dotent inégalement en moyens les divers segments de l'enseignement supérieur.

Évaluer l'effet singulier des formations professionnelles, tant dans la structuration du système de formation initiale que dans l'impact sur les conditions d'accès à l'emploi et de développement des carrières, reste un exercice complexe et nécessaire à réaliser.

---

<sup>15</sup> Pour reprendre les termes du rapport sur les *Etats généraux de l'Université*, 1996, p. 63.

<sup>16</sup> Voir à ce propos les diverses contributions de l'ouvrage *Des formations pour quels emplois ?* (Giret, Lopez et Rose (dir.) 2005).

## Bibliographie

Agulhon C. (2000), « La professionnalisation de l'université, une exploration en sciences de l'éducation », Colloque de l'AECSE, octobre, Toulouse.

Baszanger I. (1981), Socialisation professionnelle et contrôle social. Le cas des étudiants en médecine futurs généralistes, *Revue française de sociologie*, n° XXII, pp. 223-231.

Bel M. (2003), La professionnalisation de l'enseignement supérieur : une recherche d'efficacité conduite par de multiples logiques, *Knowledge, Education and Future Society*, SASE.

Bel M., Simon G. (2003), *Professionnalisation de l'enseignement supérieur : entre marché et hiérarchie, l'ouverture des licences professionnelles s'appuie sur des réseaux*, doc. ronéo.

Collectif (2001), Universités et professionnalisation, *Politiques d'éducation et de formation*, n° 2001/2

Commission du débat national Université-Emploi (2006), *De l'université à l'emploi*, Rapport final.

Decomps B., Malglaive G. (1996), « Comment asseoir le concept d'université professionnelle ? », *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Coll. s.d. J.-M. Barbier, Paris, P.U.F., pp. 57-72.

Domingo P. (2002), « Les stages en entreprise : une interface entre l'Université et les entreprises », colloque RESUP, L'enseignement supérieur en question, Bordeaux, 16-17 mai.

Dubois P. (1997), « Les stratégies de l'offre de formation », *Formation Emploi*, n° 58, avril-juin, pp. 13-26.

Dupray A. (2000), « Le rôle du diplôme sur le marché du travail : filtre d'aptitudes ou certification de compétences productives ? », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 29, n° 2.

Frimour H., Rousseau B. (2002), « Les licences professionnelles. Les effectifs en 2001-2002, les diplômés session 2001 », *Note d'information MJER*, n° 02.52 novembre.

Giret J.-F., Moullet S., Thomas G. (2002), « Retour sur la définition de la professionnalisation de l'enseignement supérieur », communication aux Journées d'études du RAPPE, Aix en Provence, novembre.

Giret J.-F., Moullet S., Thomas G. (2003), « L'enseignement supérieur professionnalisé, un atout pour entrer dans la vie active ? », *Céreq, Bref*, n° 195, mars.

Goulard F. (2007), *L'enseignement supérieur en France, état des lieux et propositions*, Rapport établi sous la direction du ministre délégué à l'Enseignement supérieur et à la Recherche.

Hetzel P. (2006), *De l'université à l'Emploi*, rapport au premier ministre.

Hutmacher W. (2002), « L'université et les enjeux de la professionnalisation », *Politiques d'éducation et de formation, analyses et comparaisons internationales*.

Kletz F., Pallez F. (2002), « La constitution de la carte des formations dans les universités. À la recherche d'une stratégie d'établissement », *Gérer et comprendre*, n° 67, pp. 16-30.

Labruyère C. (2000), « Professionnalisation : de quoi parlent les chercheurs, que cherchent les acteurs ? » *Formation Emploi*, n° 70, pp. 31-42.

Lassale M., Maillard D., Martinelli D., Paul J.-J., Perret C. (1999), *L'insertion des docteurs : de la compétence universitaire à la qualification professionnelle*, Céreq, Document n° 144.

Lemaire S. (2002), « Qui sont les nouveaux étudiants ? Motivations et représentations des nouveaux bacheliers inscrits en DEUG à la rentrée 2001 », *Note d'information MEN*, n° 02.02.

Leroux J.Y. (2003), « La licence professionnelle et l'avenir des universités », *Sciences de la société*, n° 58.

- Lunel P., (2007), *Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle. Pour un nouveau pacte avec la jeunesse*, rapport du Délégué interministériel à l'orientation.
- Maillard D., Veneau P. (2002), « La licence professionnelle : une nouvelle acception de la professionnalisation au sein de l'université ? », colloque RESUP, L'enseignement supérieur en question ?
- Maillard D., Veneau P., Grandgérard C. (2004), *Les licences professionnelles. Quelle acception de la « professionnalisation » à l'université ?*, Céreq, Relief n° 5.
- Marcyan Y. (2006), *La construction des diplômes professionnalisés à l'université Nancy 2 : formes et enjeux*, rapport ronéo.
- Mignot-Gérard S, Musselin C. (2001), « L'offre de formation universitaire : à la recherche de nouvelles régulations », *Education et Sociétés*, n° 8, pp. 11-25.
- Paul J.-J., Murdoch J. (2002), « L'enseignement supérieur européen au regard de la préparation professionnelle de ses étudiants », *Politiques d'éducation et de formation, analyses et comparaisons internationales*.
- Raulin E. (1997), « Le succès croissant des formations supérieures technico-professionnelles », *Éducation et formation*, n° 50, pp. 21-22.
- Rose J. (2002), « La professionnalisation de l'enseignement supérieur », communication à l'IDEP, Marseille, juin.
- Rose J. (2003b), *La professionnalisation des études universitaires*, Note pour le Haut Comité Éducation-Économie-Emploi.
- Rose J. (2007), « La gouvernance floue de l'offre de formation universitaire », in *La gouvernance des universités*, collectif s.d., P. Louart (à paraître).
- Vincens J., Chirache S. (1992), *Professionnalisation des enseignements supérieurs*, rapport au Haut Comité Éducation-Économie.

# **Le mouvement de professionnalisation des études supérieures**

## **L'exemple des licences professionnelles**

*Jean-François Giret*

*Céreq, Département des « Entrées dans la vie active »*

Ces dernières décennies ont témoigné de l'émergence de filières professionnelles de l'enseignement supérieur et de l'augmentation sans précédent de leurs effectifs d'étudiants. Si l'on assiste depuis 1995 à une légère baisse des effectifs dans les premières années post-baccalauréat, elle touche principalement les filières généralistes. La part des étudiants inscrits en premiers cycles universitaires s'est ainsi effondrée au profit des formations professionnelles courtes du supérieur : ils ne représentent plus que 57,5 % des inscrits en premier cycle en 2002 alors qu'ils représentaient près de 70 % en 1980 (DEP, Education et Formation, 2003). Cet essor des filières professionnelles est vrai pour tous les niveaux de formation : les Diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS) ont vu leur nombre de diplômés augmenter de plus de 200 % en vingt ans. Plus récemment, la création des licences professionnelles et le succès qu'elles semblent susciter auprès des étudiants témoignent encore de l'intérêt porté à la professionnalisation des formations dans l'enseignement supérieur.

Rapprocher la sphère professionnelle du système éducatif, favoriser l'insertion professionnelle des étudiants, mieux répondre aux besoins en compétences du marché du travail sont autant de raisons évoquées pour justifier le développement de ces filières (Dupeyrat 2002). Ces développements n'ont cependant pas manqué de poser un certain nombre de questions relatives à la concurrence entre formations professionnelles et générales dans un contexte de forte croissance de l'offre de formation. De plus, la volonté d'assurer des passerelles entre les formations de façon à faciliter les poursuites d'études ont conduit à s'interroger sur la ligne de clivage entre formations professionnelles et générales. Certaines formations conçues initialement comme professionnelles devant déboucher sur l'insertion dans la vie active tendent à perdre cette qualité. De même, les difficultés actuelles pour certaines filières professionnelles de s'inscrire dans le schéma du LMD (licence-master-doctorat) traduisent également une certaine ambiguïté quant à leur positionnement dans l'enseignement supérieur. Ces évolutions reposent aujourd'hui la question de frontière entre formations professionnelle et générale dans l'enseignement supérieur. Dès 1991, le Haut Comité Éducation et Économie (HCEE) (Vincens et Chirache 1992), soucieux des « nombreuses confusions qu'entraînait l'utilisation de ce vocable », s'était interrogé sur une définition de la professionnalisation d'une formation dans l'enseignement supérieur. Dans une optique très large, le rapport du HCEE qualifiait une formation de professionnelle dans la mesure où elle rend apte à exercer une activité économique déterminée. Contrairement à l'enseignement secondaire, le caractère terminal d'une formation ne peut être un critère de professionnalisation. Outre l'objectif d'exercer une activité économique déterminée, le rapport souligne que les étudiants qui la choisissent, les établissements d'enseignement et les utilisateurs (les employeurs) doivent avoir une vision claire de la finalité de la formation.

Notre recherche s'interroge sur les spécificités des filières professionnalisées en matière d'insertion. Ces filières souvent créées pour favoriser l'insertion professionnelle de leurs diplômés tout en répondant au mieux aux besoins du marché du travail se caractérisent-elles réellement par des modes d'entrée dans la vie active spécifiques ? Pour répondre à cette question, nous nous appuyons sur les données de l'enquête Génération 2001 du Céreq. Cette enquête portant sur un échantillon représentatif de 25 000 jeunes sortis du système éducatif en 2001 et interrogés en 2004 présente l'intérêt d'avoir sur-échantillonné certaines populations de sortants du système éducatif dont l'étude de l'insertion pouvait être particulièrement intéressante dans le contexte actuel de l'évolution de l'offre de formation. C'est notamment le cas des licences professionnelles créées en 1999 et dont les diplômés sont sortis pour la première fois sur le marché du travail en 2001, l'année de l'enquête. Notre propos n'est pas ici d'établir un palmarès des formations en fonction de leurs débouchés sur le marché du travail, mais plutôt d'apporter un nouvel éclairage sur la professionnalisation à partir de l'analyse des liens existants entre les formations et les emplois occupés par les jeunes issus de ces filières en les comparant à d'autres filières..

La création en 1999 des licences professionnelles s'est inscrite dans le processus de continuité de la politique de professionnalisation des enseignements universitaires. En imposant un partenariat étroit avec le monde économique pour la conception des projets, il s'agissait de répondre de manière ciblée à une demande locale de formation professionnelle de haut niveau. Un des enjeux majeurs était donc clairement de favoriser l'insertion professionnelle des jeunes sortants avec un niveau de diplôme bac+3, qui

correspondait au premier niveau de l'architecture européenne des diplômés initiée par les déclarations de la Sorbonne et de Bologne.

Lors de la rentrée 2000, les 178 licences professionnelles effectivement créées ont accueillies 4 364 étudiants, ce qui représente 2 % des effectifs de licences. 86 % des étudiants ont été inscrits en formation initiale et 14 % en formation continue. Les composantes universitaires, hors institut universitaire de technologie (IUT), ont accueilli 50 % des effectifs dont 52 % des licences professionnelles.

L'enquête « Génération 2001 » permet pour la première fois de suivre un échantillon représentatif de jeunes diplômés de licences professionnelles en 2001 et de pouvoir comparer leur insertion en 2004 avec les autres diplômés de l'enseignement supérieur. Nous avons choisi ci-dessous de comparer leur insertion avec d'une part, celle des diplômés de licences générales sortants sur le marché du travail avec un même diplôme au niveau bac+3 et d'autre part, celle des diplômés de filières courtes professionnalisées de l'enseignement supérieur (BTS<sup>1</sup> et DUT) dont les spécialités de formation peuvent être plus facilement comparées à celles des licences professionnelles.

*Tableau 1*  
**LA SITUATION EN 2004 DES DIPLÔMÉS DE LICENCES PROFESSIONNELLES ET DES LICENCES GÉNÉRALES**

	Taux de chômage, 3 ans après la fin des études	Part des emplois à durée limitée 3 ans après la fin des études	Salaire médian net mensuel (en euros)
<b>Licences professionnelles industrielles</b>	<b>5 %</b>	<b>18 %</b>	<b>1 400</b>
Licences générales sciences exactes, STAPS	6 %	43 %	1 340
Licences professionnelles tertiaires	<b>12 %</b>	<b>26 %</b>	<b>1 370</b>
Licences générales sciences humaines et sociales	14 %	30 %	1 250
<b>Ensemble des licences professionnelles</b>	<b>9 %</b>	<b>22 %</b>	<b>1 380</b>
Ensemble des licences générales	12 %	33 %	1 300

*Source : Céreq, enquête Génération 2001.*

Globalement, l'examen des conditions d'insertion trois ans après l'obtention du diplôme montre que les sortants de licences professionnelles ont un peu mieux résisté à la dégradation de l'activité économique en 2001 et ont surtout pu accéder à des emplois plus qualifiés et plus durables que les autres sortants bac+2 et bac+3. Ainsi, leur stabilisation dans l'emploi en mars 2004 est sensiblement plus forte : seulement 22 % des diplômés de licences professionnelles se trouvent sur un emploi à durée limitée (dont 18 % pour les diplômés de spécialités industrielles) contre 33 % pour les diplômés de licences générales. En revanche, le taux de chômage des licences professionnelles d'environ 9 % n'est que très légèrement inférieur au taux de chômage moyen des sortants de l'enseignement supérieur. Ce sont surtout les diplômés des spécialités industrielles qui bénéficient des meilleures conditions d'insertion avec un taux de chômage de 5 % un peu plus faible que celui des diplômés d'écoles d'ingénieurs.

Les rémunérations sont plus élevées pour des diplômés de licences professionnelles qui ont pourtant le même niveau d'études post-baccalauréat que les diplômés de licences générales : les premiers touchent en moyenne 80 euros de plus que les seconds. Les différences sont particulièrement sensibles pour les filières tertiaires, où les diplômés de licences professionnelles perçoivent une rémunération de 1 370 euros contre 1 250 euros pour les diplômés de licences générales.

Si l'on compare plus finement l'insertion des diplômés de licences professionnelles par spécialité de formation par rapport aux diplômés des filières courtes de l'enseignement supérieur (BTS et DUT), l'année supplémentaire sanctionnant l'obtention d'une licence professionnelle apparaît comme un plus sur le marché du travail. Cet avantage est surtout lié à la qualification des emplois et leur rémunération. En fonction des spécialités de formation, le taux d'accès aux emplois de cadres et aux professions intermédiaires est supérieur de 15 à 25 points pour les diplômés de licences professionnelles. Près de neuf diplômés de licences professionnelles sur dix dans les spécialités industrielles et plus d'un sur deux dans le tertiaire arrivent à ce niveau de qualification. Les écarts de rémunération sont comme précédemment plus marqués pour les spécialités tertiaires, où la licence professionnelle permet de percevoir une rémunération sensiblement plus élevée que les diplômés des autres licences. En termes de taux de chômage, les

<sup>1</sup> BTS : brevet de technicien supérieur ; DUT : diplôme universitaire de technologie.

différences entre spécialités restent relativement minces si l'on fait abstraction des spécialités industrielles hors production et transformation dont l'effectif dans notre échantillon est trop faible pour être comparé. Seules les diplômés de licences professionnelles de commerce et de gestion (échange et gestion) semblent avoir un peu plus de difficultés que ceux de BTS et d'IUT dans ces mêmes spécialités si l'on regarde le taux de chômage et la stabilisation dans l'emploi. Néanmoins, pour ces spécialités, les emplois occupés au niveau licence y sont toujours plus qualifiés et mieux rémunérés.

On peut naturellement s'interroger sur le poids des débouchés publics parmi les sortants de licences professionnelles. Lorsqu'ils ne poursuivent par leurs études, les diplômés de licences générales s'orientent souvent vers des emplois dans le secteur public au sens large. En 2004, ce fut le cas pour un jeune sur deux sortis sur le marché du travail à l'issue d'une licence générale. Les diplômés de licences professionnelles sont en revanche plus attirés vers le secteur privé : moins d'un jeune diplômé de licences professionnelles sur sept a obtenu en mars 2004 un emploi dans le secteur public. Par spécialité de formation, seules certaines formations tertiaires voient plus de 20% de leurs diplômés aller dans le secteur public.

Tableau 2  
LA SITUATION EN 2004 DES LICENCES PROFESSIONNELLES PAR SPÉCIALITÉS DE FORMATION

	Taux de chômage, 3 ans après la fin des études	Part des emplois à durée limitée	Salaires médians (en euros)	Part des emplois de cadre et de professions intermédiaires
<b>Licence Pro production &amp; transformation</b>	<b>6 %</b>	<b>14 %</b>	<b>1 410</b>	<b>87 %</b>
BTS-DUT production & transformation	6 %	22 %	1 300	72 %
<b>Licence Pro autre industrie</b>	<b>2 %*</b>	<b>29 %*</b>	<b>1 370*</b>	<b>91 %*</b>
BTS-DUT autre industrie	8 %	21 %	1 300	71 %
<b>Licence Pro échange &amp; gestion</b>	<b>13 %</b>	<b>27 %</b>	<b>1 300</b>	<b>73 %</b>
BTS-DUT échange & gestion	9 %	23 %	1 200	46 %
<b>Licence Pro autre tertiaire</b>	<b>12 %</b>	<b>26 %</b>	<b>1 370</b>	<b>84 %</b>
BTS-DUT autre tertiaire	11 %	35 %	1 200	56 %

Source : Céreq, enquête Génération 2001.

\* Les résultats relatifs à ces spécialités de formations concernent des effectifs très faibles dans notre échantillon. De ce fait, les comparaisons avec les autres lignes du tableau sont peu significatives. Ils sont cependant donnés à titre indicatif.

Tableau 3  
LA PART DES EMPLOIS DANS LE SECTEUR PUBLIC

	% de jeunes en emploi dans le secteur public
<b>Diplômés de licences professionnelles</b>	<b>13 %</b>
Diplômés de licences générales	50 %
<b>Licence Pro production &amp; transformation</b>	<b>9 %</b>
<b>Licence Pro autre industrie</b>	<b>13 %</b>
<b>Licence Pro échange &amp; gestion</b>	<b>10 %</b>
<b>Licence Pro autre tertiaire</b>	<b>19 %</b>

Source : Céreq, enquête Génération 2001.

Un examen plus fin des principaux types d'emplois occupés par spécialité confirme que les débouchés sont majoritairement qualifiés et en rapport avec la formation préparée. Les emplois de techniciens ou de professions intermédiaires administratives et commerciales (notamment pour la spécialité échange et gestion) sont les plus fréquents (dans près d'un cas sur deux). La répartition sectorielle des débouchés montre que les activités de services aux entreprises sont dominantes pour trois spécialités sur quatre. Seules, les spécialités d'échange et de gestion font exception : les principaux secteurs des diplômés sont le commerce et les activités financières, c'est-à-dire principalement les secteurs de la banque et de l'assurance.

Au total, les diplômés de licence professionnelle ont éprouvé globalement moins de difficultés à s'insérer dans une conjoncture économique pourtant difficile. Par rapport aux diplômés des filières courtes de l'enseignement supérieur, leurs débouchés sont souvent plus stables et mieux rémunérés. Leurs emplois sont également plus qualifiés. Cela ne leur permet pour autant d'accéder au statut cadre : seulement 17 % d'entre eux accèdent aux emplois de cadre, dont 15 % dans l'industrie. Ce taux d'accès au statut cadre est même inférieur de près 6 points à ceux qui sortent diplômés d'une licence générale en 2001.

Ces résultats demandent néanmoins à être consolidés pour comprendre plus finement les conditions d'entrée des diplômés de licences professionnelles sur le marché du travail. Plusieurs questions se posent concernant notamment les modes de mise en relation des diplômés avec l'entreprise qui les recrute, la mobilité géographique de ces jeunes après leur formation et l'adéquation entre la formation et les fonctions réellement exercées au sein du système éducatif.

## Bibliographie

Dupeyrat G. (2002), *Rapport à Monsieur le Ministre délégué à l'enseignement professionnel*.

Vincens J., Chirache S. (1992), *Rapport de la commission Professionnalisation des Enseignements Supérieurs*, Haut comité Éducation et Économie.

Giret J.-F., Moullet S. (2006), 2001-2004 : les sortants de l'enseignement supérieur face au marché du travail, Céreq, Note Emploi Formation, n° 21.

### LES DÉBOUCHÉS DES DIPLÔMÉS DE LICENCES PROFESSIONNELLES

#### *Les principaux emplois occupés en mars 2004 par des diplômés de licences professionnelles*

##### **Production et transformation**

Techniciens (40 %)

Professions intermédiaires administratives et commerciales d'entreprise

Contremaîtres, agents de maîtrise

##### **Autres spécialités industrielles**

Techniciens (50 %)

Professions intermédiaires administratives et commerciales d'entreprise

Cadres techniques d'entreprises (principalement sur des fonctions informatiques)

##### **Échanges et gestion**

Professions intermédiaires administratives et commerciales d'entreprise (40 %)

Employé de commerce

Employé administratif d'entreprise

##### **Autres spécialités tertiaires**

Techniciens (34 %)

Professions intermédiaires administratives et commerciales d'entreprise

Cadres techniques d'entreprises (principalement sur des fonctions informatiques)

#### *Les principaux secteurs employant en mars 2004 les diplômés de licences professionnelles*

##### **Production et transformation**

Industries des biens intermédiaires (20 %)

Services aux entreprises (20 %)

##### **Autres spécialités industrielles**

Services aux entreprises (25 %)

##### **Échanges et gestion**

Commerce (26 %)

Activités financières (22 %)

##### **Autres spécialités tertiaires**

Services aux entreprises (30 %)

#### *Le regroupement de spécialités de licences professionnelles*

**Production et transformations** : Production industrielle ; Gestion de la production industrielle ; Automatique et informatique industrielle ; Transformations industrielles, Industrie agro-alimentaire, alimentation ; Biotechnologies ; Industries chimiques et pharmaceutiques ; Transformation des métaux ; Matériaux de construction ; Habillement, mode et textile ; Plasturgie et matériaux composites ; Énergie et génie climatique

**Autres spécialités industrielles** : Agriculture, pêche, forêt et espaces verts ; Génie civil, construction, bois ; Mécanique, Électricité, Électronique.

**Échange et gestion** : Management des organisations ; Logistique ; Commerce ; Assurance, banque, finance ; Gestion des ressources humaines.

**Autres spécialités tertiaires** : communication et information ; Services aux personnes ; Services aux collectivités.

## **Les licences professionnelles, quelle acception de la professionnalisation à l'université ?**

*Dominique Maillard, Patrick Veneau  
Céreq, Département « Travail et formation »*

On se propose d'examiner la question de la professionnalisation à partir d'un exemple concret, celui des licences professionnelles, diplôme créé en 1999.

Ce diplôme constitue, comme cela a été évoqué dans le premier exposé, le dernier stade en date du processus de professionnalisation.

De ce point de vue, il constitue en l'état actuel des choses la forme la plus poussée de la volonté d'impliquer les professionnels dans la formation. Celle-ci s'exprime sous des formes variées et à différents moments du processus :

- lors de la phase de construction et de montage des projets ;
- dans le cadre de l'habilitation des dossiers au sein de la commission nationale d'expertise (ils y siègent à parité avec les universitaires) ;
- dans la phase de réalisation et de mise en œuvre des formations : à l'occasion du stage et dans les enseignements professionnels.

Par ailleurs, l'ambition politique était que se diffuse à toute l'université l'idée de professionnalisation et que toutes les composantes universitaires (Unité de formation et de recherche (UFR), Institut universitaire de technologie (IUT) ou autres) participent au développement de ce diplôme. Ceci explique que le cadre réglementaire de la licence professionnelle ait été relativement souple, afin d'encourager l'expression des initiatives locales.

Envisagée au niveau national et statistique, l'offre se révèle assez conforme aux souhaits politiques :

- dès les trois premières années, quasiment toutes les universités disposaient d'une offre de licences professionnelles. Il y avait en 2006, plus de 1 400 licences professionnelles habilitées ;
- ce diplôme s'est largement diffusé dans les principales composantes intéressées, même si les IUT portent la majorité des formations habilitées et si le poids des UFR stagne. Ainsi, les UFR représentaient 30 % des habilitations en 2006 contre 40 % l'année précédente ;
- enfin, ces licences couvrent un grand nombre de secteurs et d'activités, même si les activités de services prédominent.

En d'autres termes, les universités et les universitaires se sont approprié le cadre général de ce nouveau diplôme, ont souscrit à l'intention politique, ou bien l'ont reprise, et lui ont donné une forme plurielle qu'illustre la grande variété des intitulés.

Reste à savoir si les pratiques concrètes de construction et de mise en œuvre épousent aussi étroitement le projet politique d'une ouverture large au monde professionnel.

L'étude des modes et formes de construction des licences professionnelles constitue une approche féconde pour appréhender cette question. Les observations que nous présentons ici sont issues d'un travail conduit auprès de professionnels et d'universitaires responsables d'une soixantaine de licences. Ces licences ont été créées et mises en œuvre en 2000 et 2001. Elles sont à l'image de la diversité de l'ensemble de l'offre nationale, tant du point de vue des secteurs que des structures qui les portent.

**RÉPARTITION DES MODALITÉS DE CRÉATION DES LICENCES PROFESSIONNELLES ÉTUDIÉES PAR TYPES DE STRUCTURE  
UNIVERSITAIRE ET PRINCIPAUX SECTEURS ET ACTIVITÉS CONCERNÉS**

Les licences professionnelles issues de formations antérieures				
	IUT	Non IUT*		Total
Faire advenir au niveau L une offre existante	12	4	Industrie Informatique Commerce	16
Les créations <i>ex nihilo</i>				
	IUT	Non IUT*		Total
Diversifier l'offre	10	3	Industrie Gestion des organisations Commerce Communication	13
S'investir dans la formation professionnelle	-	13	Autres activités de service marchands et non marchands** Commerce	13
Les formations impulsées à l'extérieur de l'université				
	IUT	Non IUT*		Total
Des branches ou des organismes professionnels à l'origine des projets	3	9	Banque Commerce marchand Autres activités de service	12
Des lycées à l'origine des projets	-	3		3

\* Essentiellement UFR mais aussi écoles d'ingénieurs ou autres instituts.

\*\* Dans ce tableau, les « autres activités de service » regroupent aussi bien les secteurs de l'hôtellerie-tourisme, de l'environnement, du travail social que d'autres secteurs (artistique, gestion du patrimoine).

Les effectifs renvoient à des formations de licence professionnelle

## 1. Premier type : les licences professionnelles issues de formations antérieures

L'objectif poursuivi est de faire correspondre au niveau européen du « L » une offre déjà existante (le plus souvent sous forme de diplômes d'université). Ces démarches sont surtout le fait des IUT pour qui l'harmonisation européenne constitue un véritable enjeu.

Les enseignants sont bien sûr à l'origine des démarches, et sollicitent les professionnels de leur réseau – dans ce cas des entreprises – pour obtenir leur soutien.

L'opération n'est nullement problématique, les formations transformées étant très proches du cadre réglementaire de la licence professionnelle.

La licence professionnelle est l'occasion de resserrer des liens avec des cadres et ingénieurs d'entreprise – dans le cadre des projets tutorés et des stages –, mais la nature de ces liens n'en a pas été modifiée pour autant. Ainsi, les entreprises participent peu à la dispense des enseignements.

## 2. Deuxième type : les créations *ex nihilo*

Ce type où les LP ne procèdent pas d'une offre existante se décompose en deux sous types assez différenciés du point de vue des objectifs et des structures qui les mettent en œuvre : plutôt des IUT pour le premier, exclusivement des UFR dans le second.

Mais pour les licences concernées ici, l'initiative de leur création, comme dans le cas précédent, vient des enseignants qui, là encore, sont les maîtres d'œuvre et vont essayer d'impliquer des professionnels qui se révèlent à la fois beaucoup plus variés et beaucoup moins fréquemment des entreprises.

## 2.1. Diversifier l'offre

Dans ce premier sous type, les enseignants peuvent s'appuyer sur une expérience antérieure de construction et de montage de formations professionnelles. Ils réalisent l'objectif de la diversification à partir de connaissances d'un domaine d'activités, en faisant le pari qu'émergent de nouveaux métiers, comme dans le commerce électronique, le traitement des déchets et des pollutions ou encore la sécurité alimentaire.

Les difficultés que rencontrent ces enseignants proviennent de la faible organisation professionnelle des domaines qu'ils investissent. Car à la différence du type précédent on est ici dans des activités beaucoup moins structurées et organisées, ce qui confère aux démarches des enseignants un caractère expérimental.

De ce fait, les interlocuteurs professionnels sont plus variés ; on trouve à la fois des salariés d'entreprise mais aussi et surtout des membres d'associations professionnelles ou de différentes structures d'interface avec les entreprises.

Par comparaison avec le cas précédent, les professionnels sont plus mobilisés et présents, à la fois dans la phase de construction des projets et dans la dispense d'enseignements.

La mise en œuvre – et notamment les stages – sont l'occasion d'éprouver le bien-fondé et la pertinence des paris, projets des enseignants, et il n'est pas rare que les projets évoluent dès la 2<sup>e</sup> année.

## 2.2. S'investir dans la formation professionnelle

Ce sous-type concerne exclusivement des UFR, dans lesquelles l'offre de formation professionnelle est quasiment inexistante, à l'exception des Diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS).

Pour les enseignants, la création de la licence est l'occasion :

- de construire des cursus moins longs que le DESS susceptibles de favoriser une insertion professionnelle,
- de diversifier l'offre en ne prenant plus l'enseignement comme principal voire unique repère professionnel.

Partant de l'idée que des connaissances disciplinaires – loin de constituer un handicap – peuvent au contraire se présenter comme un avantage distinctif et le fondement de compétences, les enseignants répertorient des activités déjà existantes ou envisagent les contours d'activités qui pourraient se prêter à ces formes de « conversions disciplinaires ». À titre d'exemple, on citera le droit appliqué au tourisme ou à l'agroalimentaire, l'emploi de psychologues dans le domaine de l'intervention sociale.

Les licences professionnelles développées dans le cadre de ces idées relèvent le plus souvent du secteur des services et elles se caractérisent par une grande dispersion des emplois visés.

Ce dernier trait explique en partie la nature des relations nouées avec les interlocuteurs professionnels à l'occasion de la construction des projets. Ceux-ci ne sont qu'exceptionnellement des employeurs potentiels ; il s'agit plutôt de représentants d'organismes professionnels, de chambres de commerce, d'associations, d'organismes de formation, voire d'individus jouant un rôle d'intermédiaire.

Les « professionnels » sont peu mobilisés dans la phase amont d'élaboration des projets, si ce n'est pour donner un soutien formel, mais plus présents dans la phase de mise en œuvre en dispensant parfois une part importante des enseignements dits « professionnels », ayant déjà l'expérience de cette activité au sein de l'université.

L'absence de liens directs avec des « professionnels employeurs » marque en retour le contenu des « projets tutorés » et le déroulement des stages, très hétérogènes dans leurs formes et leur finalité.

Signe de cette distance, les étudiants se voient bien souvent confier au cours de leur scolarité le travail de prospective et de démarchage des employeurs et, d'une manière générale, ils sont implicitement conduits à développer eux-mêmes des relations avec les milieux professionnels.

### 3. Troisième type : les formations impulsées à l'extérieur de l'université

Le dernier type de construction est radicalement différent des deux précédents, puisque l'initiative en revient aux organisations professionnelles ou aux entreprises.

- Ainsi, dans le domaine des services marchands (notamment banque et grande distribution et de manière plus isolée, entreprises de la téléphonie), des démarches ont été engagées en direction des universités (essentiellement des UFR) pour faire construire une offre qui réponde à leurs « besoins ».
- Ces initiatives correspondent à un choix politique de résoudre par la formation certains problèmes de gestion de la main-d'œuvre tout en profitant d'un effet label attaché à ce diplôme national. C'est donc sur la base d'intérêts bien précis que les acteurs économiques dont il est question ici se tournent vers les universitaires.
- Signe de leur volontarisme, ils sont présents dans l'ensemble du processus d'élaboration et ultérieurement dans la mise en œuvre des formations (participation à la sélection des candidats, aux enseignements et aux jurys pour la délivrance du diplôme). Ils ont la maîtrise de l'ensemble du processus de création et d'une partie importante de la réalisation des licences.

Les universitaires sont tenus de s'inscrire dans les grandes lignes d'une maquette prédéfinie, sur la base d'une cible professionnelle donnée. Intervenant à la fin du processus, ils se voient confier les enseignements les plus généraux (dont le volume horaire est généralement moins important que celui des enseignements dits « professionnalisés »).

### Conclusion

Vue à travers l'exemple des licences professionnelles, la professionnalisation ne peut être considérée comme une réalité univoque.

Certes le contexte de création de ce diplôme peut expliquer pour partie cette hétérogénéité. En effet, la création de ce diplôme est plus le produit de compromis politiques nationaux dans la perspective de l'harmonisation européenne que la résultante de demandes conjointes des universités et des milieux professionnels fondées sur des demandes précises de qualifications.

Le ralliement du Mouvement des entreprises de France (MEDEF) au projet de création du diplôme n'est pas le gage d'une adhésion généralisée des entreprises ; ces dernières se sont montrées plus attentistes qu'actives. La position réservée des entreprises dans la phase de construction de l'offre a amplifié le développement d'une logique d'offre et de diversification dont on connaît la force au sein de l'université.

Autrement dit, l'élaboration et la mise en œuvre de ce diplôme a une nouvelle fois souligné la prévalence des logiques propres à l'université. En tant « *qu'entrepreneurs de formation* », les universitaires interprètent de différentes manières et en fonction des conditions dans lesquelles ils exercent et des ressources dont ils disposent, le cadre général de ce diplôme. Par leurs interprétations locales, ils confèrent à la « professionnalisation » une diversité qui déborde l'acceptation politique de ce terme.

Les « partenariats » effectivement construits dans le cadre de la licence professionnelle en sont une bonne illustration. Alors que la composition de la commission nationale d'expertise en vue de l'habilitation des formations suggère une parité et un équilibre entre universitaires et professionnels, les partenariats locaux sont emprunts d'une certaine dissymétrie. Même si la licence professionnelle a été l'occasion de resserrer les liens entre enseignants et professionnels ou d'en créer, ces derniers relèvent toujours d'une répartition des rôles assez traditionnelle, assez éloignée de l'idéal du « partenariat » tel qu'il est esquissé dans les discours volontaristes de la professionnalisation.

## **Discussion**

### **Intervention de Françoise Sirot**

*Conseillère scientifique et technique du Campus Veolia Environnement*

Françoise Sirot évoque l'expérience de Veolia en matière de professionnalisation des études et de partenariat avec les établissements de formation.

Elle rappelle d'abord comment la question de la professionnalisation s'est posée dans son entreprise. Dès 1992-1993, il est apparu que les métiers de l'environnement (eau, énergie, propreté, transports) allaient prendre un essor considérable et que ces métiers, souvent nouveaux et considérés comme peu qualifiés, exigeaient en fait de la part des professionnels la mise en œuvre de compétences réelles mais peu nommées et peu reconnues.

Ceci conduisit à faire appel à l'Éducation nationale, via les branches professionnelles et les Commissions professionnelles consultatives (CPC), pour qu'elle aide à donner plus de lisibilité et de perspectives à ces compétences. Il s'agissait donc de construire des formations débouchant sur des titres et des diplômes, et pas seulement sur des certifications de branche, tout en s'appuyant sur l'apprentissage et la validation des acquis professionnels. Ce constat et cette politique concernaient alors toutes les catégories, de l'ouvrier aux cadres dirigeants. C'est donc à partir de la professionnalisation des métiers qu'ils sont entrés dans la professionnalisation des études.

Elle présente ensuite rapidement les diplômes professionnels en place. L'un est une licence professionnelle de « Gestion des services de l'environnement » (GSE) visant les agents de maîtrise et les cadres d'exploitation. Elle est organisée en partenariat avec l'université de Versailles-Saint-Quentin qui la délivre. Cette licence GSE provient d'un diplôme d'université de niveau II créé en 1994 avec l'université de Cergy-Pontoise et homologué par la Commission technique d'homologation (CTH) sous le nom « Gestion des Services Urbains ». Ce diplôme, pour tenir compte de l'évolution des métiers et de la mise en place du LMD (licence-master-doctorat), a en effet été scindé en une licence professionnelle GSE et un master « Management et Ingénierie des services à l'environnement » (délivré par un consortium regroupant l'université de Marne la Vallée, l'université de Cergy-Pontoise et l'École nationale des Ponts et Chaussées. À cela, s'est ajoutée, plus récemment, une autre licence professionnelle avec l'Université de Versailles-Saint-Quentin intitulée « Vente de solutions durables ».

Enfin, elle fait quelques commentaires sur la question du partenariat. Selon son expérience, les liens entre universitaires et responsables d'entreprises prennent beaucoup de temps, ne sont pas toujours faciles mais sont très utiles à certaines conditions. Il convient d'abord de construire les partenariats sur une volonté commune, un respect mutuel et une reconnaissance des différences de représentations, d'horizons temporels et d'enjeux. Il s'agit aussi de créer des organes de coordination (de type comité de pilotage), de ne pas attendre que tout soit réglé pour se lancer mais d' « oser y aller » en sachant que tout cela prendra du temps.

## Débat avec la salle

Le débat a porté sur de nombreux sujets et donné l'occasion à des représentants syndicaux, à des universitaires responsables de Conseils des études et de la vie universitaire (CEVU), d'Unité de formation et de recherche (UFR), de diplômés, de plateformes d'insertion ou de formations doctorales, à des membres des ministères, à des chercheurs de témoigner de leur expérience et d'interroger les intervenants.

Plusieurs ont insisté sur la nécessaire articulation entre recherche et professionnalisation des études supérieures, entre production et transmission de savoirs. L'un d'eux s'est demandé pourquoi cette articulation se faisait bien dans le passé alors qu'elle devenait aujourd'hui problématique.

D'autres ont interrogé l'évolution récente et mis l'accent sur la rupture, « la petite révolution en cours » plutôt que sur la continuité. La période récente serait en effet marquée par une généralisation de la professionnalisation à l'ensemble des diplômés et non par la multiplication des diplômés professionnels comme on l'a connu dans la dernière période. C'est bien désormais à tous les niveaux que cette articulation entre production et professionnalisation des savoirs est à faire tant pour les savoirs spécialisés que pour les savoirs académiques et généraux qu'il convient aussi de transformer en compétences professionnelles.

D'autres sujets ont été abordés comme la difficulté à définir un diplôme terminal, la faible implication des universités dans la formation continue, l'enjeu de professionnalisation des doctorats dès lors qu'un grand nombre de docteurs sont appelés à travailler dans les entreprises, la nécessité d'organiser des passerelles entre licences académiques et professionnelles. On a également souligné le besoin de lisibilité de l'offre de formation professionnelle, le mouvement inverse entre l'enseignement secondaire, marqué par la concentration des certifications, et le supérieur où prolifèrent les certifications, ou encore la distinction entre des formations définies soit par les contenus et durées soit par les résultats et les acquis.

À la suite de cela, les intervenants ont apporté quelques éléments de réponse. Ainsi, Dominique Maillard a souhaité un développement des études et recherches sur la professionnalisation des études supérieures dans toutes ses dimensions et pas seulement celle de l'insertion. Jean-François Giret s'est interrogé sur la notion de professionnalisation pour des filières dont les trois quarts des étudiants poursuivent leurs études comme c'est le cas pour les titulaires du diplôme universitaire de technologie (DUT). De son côté, Françoise Sirot a pu préciser que leurs cursus professionnels accueillent des salariés pour moitié en apprentissage et pour moitié en formation continue et en validation d'acquis. Et José Rose a mis l'accent sur les enjeux généraux soulevés par la professionnalisation des études supérieures qu'il s'agisse de l'organisation du travail ou du statut des universitaires.

Il a conclu sur l'idée que l'on assistait à une construction progressive et différenciée d'une forme singulière de professionnalisation des études dans l'enseignement supérieur. Une construction progressive qui s'ancre dans une évolution de longue période et entre désormais dans une phase de développement à l'ensemble des formations. Une construction différenciée du fait des initiatives variées des établissements. Et une forme singulière car elle articule formation et recherche. Dès lors quelque chose se cherche encore et cela exige non seulement des témoignages d'acteurs comme on en a eu aujourd'hui mais aussi des recherches, dont certaines ont été présentées dans cette session mais qui gagneraient à se développer beaucoup pour faire face aux enjeux qui se posent aujourd'hui dans ce domaine.

Session III

---

**Cheminevements et formation en début de vie active**



# Diplômes et diversité des cheminements professionnels

## Les sept premières années de vie active de la Génération 98 regardées au prisme des formations initiales

*Alberto Lopez, Céreq, Département des « Entrées dans la vie active »*

À l'heure où les indicateurs d'insertion professionnelle de court terme tendent à être de plus en plus considérés comme des indicateurs de performance des formations, la question des effets du diplôme sur un plus long terme mérite d'être posée. Nous ne prétendons pas ici entrer dans une analyse des rendements de l'éducation ou des diplômes tout au long de la vie. Nous rendons simplement compte d'un ensemble de disparités observées sur les débuts de carrière entre des groupes d'individus caractérisés par leur formation initiale<sup>1</sup>. La comparaison entre ces groupes révèle des différences que nous commentons comme des « effets de la formation initiale » mais il s'agit souvent d'un mélange d'« effets réels » et d'« effets apparents » dans la mesure où une partie de ces différences s'explique par d'autres facteurs que la formation suivie ou le diplôme obtenu. Par exemple, les individus sortant d'une formation extrêmement sélective ne sont pas les mêmes que les individus sortant d'une formation peu sélective. De ce fait, si, indépendamment du diplôme, la sélection des employeurs pour des postes de haut niveau est corrélée à la sélection scolaire, le premier groupe aurait de toutes façons mieux accédé à l'emploi avec des salaires plus élevés que le deuxième.

Dans l'« effet formation », nous ne prétendons pas non plus ici distinguer un effet de « signalement » des compétences (lié au diplôme), d'un effet d'acquisition de « capital humain » (lié au contenu de la formation) ou encore d'un effet « réseau » (lié au fait qu'une formation met en contact avec des personnes susceptibles de favoriser l'embauche).

Malgré ces limites, qui appellent des traitements économétriques des données assez complexes, nous prenons ici à la fois les risques et les avantages d'une présentation simple et schématique basée sur des tableaux croisés. On peut néanmoins signaler que les résultats de quelques travaux plus modélisés convergent avec les conclusions ci-dessous, au moins sur le court terme (voir notamment Lemistre 2004).

### 1. Premiers effets de la formation initiale

Les premiers effets de la formation initiale tels qu'ils apparaissent dans les deux ou trois premières années de vie active peuvent se résumer en deux phrases :

- jusqu'au baccalauréat, le niveau de formation limite les risques de chômage ;
- au-delà du baccalauréat, il conditionne davantage le positionnement sur l'échelle des salaires lors de la première embauche.

Le graphique 1 fait clairement apparaître une décline du risque de chômage lorsqu'on va des plus bas niveaux de formation (jeunes sortis avant la fin d'un cycle professionnel court) au groupe des jeunes sortant avec un baccalauréat technologique ou professionnel, puis une augmentation des salaires médians avec le niveau de diplôme pour les sortants de l'enseignement supérieur.

À ce schéma général s'ajoutent des effets liés à la spécialité et à la filière de formation. Ainsi, les jeunes sortant d'une formation secondaire dans le cadre de l'apprentissage risquent moins le chômage que des jeunes ayant obtenu le même diplôme par la voie scolaire. Pour les diplômés de l'enseignement supérieur court, l'apprentissage (encore assez peu répandu) a un effet positif sur les salaires (cf. Arrighi et Joseph 2005). De même, il existe de fortes disparités d'insertion liées aux spécialités de formation. Au niveau du BEP-CAP, le taux d'emploi est nettement plus élevé sur des spécialités industrielles que sur des spécialités tertiaires. Une partie de ces disparités renvoie à la place de l'apprentissage (plus développé dans les formations industrielles, notamment du secteur artisanal, que du côté des formations tertiaires) mais cela n'explique pas tout.

---

<sup>1</sup> Les résultats utilisés ici proviennent en grande partie de l'ouvrage *Quand la carrière commence...* (Céreq 2007) exposant en détail les trajectoires de la Génération 98 sur sept ans de vie active ainsi que du *Bref n° 234* (Couppié, Gasquet et Lopez 2006).

La spécialité du diplôme a une incidence très variable sur le domaine d'emploi dans lequel le jeune s'insère. Certes, lorsqu'on sort d'une formation de mécanicien, la probabilité de travailler dans la mécanique est bien plus élevée que lorsqu'on sort d'une autre formation. Mais en dehors de quelques secteurs réglementés, la correspondance entre la spécialité de formation et la profession exercée au premier emploi est en réalité assez lâche. On peut estimer que dans 60 % des cas, ce premier emploi n'est pas dans un champ associé à la formation.

Voilà donc résumées à grand trait les disparités liées aux formations initiales sur le tout début de vie active. Mais que deviennent-elles par la suite ? Tout d'abord, le diplôme favorise-t-il encore l'accès et le maintien dans l'emploi sur le moyen terme ?

## **2. Les effets du diplôme sur le risque de chômage et la vulnérabilité se maintiennent**

Après la troisième année de vie active, la part des jeunes de la Génération 98 en emploi ne progresse plus guère ; ce qui laisse penser qu'une phase de la transition de l'école à l'emploi est achevée à ce stade. Ainsi, le taux de chômage après sept ans de vie active est-il de 11 %. Les entrées-sorties de l'emploi se sont raréfiées et sur cette septième année de vie active, les sorties de l'emploi vers le chômage ne représentent plus que 10 % des emplois.

Mais cette situation moyenne cache des contrastes importants. Alors que la plupart des diplômés de l'enseignement supérieur ont un emploi à durée indéterminée, les non diplômés restent largement soumis aux aléas de la conjoncture. Avec le ralentissement de l'activité économique en 2001, leur taux annuel de sortie de l'emploi vers le chômage remonte lors de la 3<sup>e</sup> année de vie active à plus de 27 %. Ce faisant, ils se détachent nettement des diplômés, y compris des titulaires d'un CAP-BEP. Et au final, à sept ans de vie active, leur taux de chômage (32 %) est deux fois plus élevé que celui des CAP-BEP, trois fois plus élevé que celui des bacheliers professionnels ou technologiques et six fois plus élevé que celui des diplômés de l'enseignement supérieur. Les diplômés du secondaire semblent donc limiter le risque de chômage et de ce point de vue, le désavantage des non diplômés s'accroît au fil du temps. Tout se passe donc comme si l'absence de diplôme augmentait à terme le risque de rester sur des emplois de mauvaise qualité et peu durables...

## **3. Tous les diplômes n'ont pas le même effet sur la promotion en début de vie active**

Si le niveau de formation conditionne le niveau du premier emploi, cette première affectation est loin d'être définitive dans bien des cas. En effet, au cours des sept années de vie active, interviennent de nombreux repositionnements dans les emplois avec des changements d'employeurs assez fréquents. En moyenne, les jeunes progressent nettement sur l'échelle des emplois et des salaires. La part des cadres passe de 12 à 18 % et le salaire médian progresse de 48 % entre la première embauche et l'emploi occupé à sept ans. Toutefois, si les promotions vers des emplois supérieurs sont fréquentes (31 %), toutes les mobilités ne sont pas ascendantes : une partie des jeunes salariés connaissent des déclassements (8 %).

Globalement au cours de la période observée, le niveau de diplôme apparaît comme un facteur de promotion. De fait, de nombreux diplômés du supérieur, entrés dans des emplois d'attente, se repositionnent vers le haut. Entre le premier emploi et l'emploi à sept ans, le taux de promotion à partir d'un poste d'employé ou d'ouvrier qualifié passe graduellement de 10 % pour les titulaires d'un CAP-BEP à 85 % pour des diplômés de troisième cycle (voir graphique 2). De même, à partir d'une profession intermédiaire, la probabilité de passer cadre passe de 10 % pour un bac+2 à 50 % pour un diplômé de troisième cycle. Au niveau salarial, les diplômés du supérieur accentuent leur écart initial avec les autres. Ce phénomène est particulièrement intense dans les trois premières années de vie active. Il est vrai que le premier emploi constitue pour beaucoup de diplômés un emploi d'attente (avec un « déclassement » accepté provisoirement) dont ils cherchent à sortir assez rapidement. Par ailleurs, pour ce qui concerne la génération sortie en 1998, après avoir bénéficié de l'embellie économique, la dégradation de la conjoncture a contribué à freiner sa mobilité professionnelle à partir de 2001.

Comparé à celui des diplômés du supérieur, le potentiel de promotion attaché à un CAP-BEP apparaît beaucoup plus faible voire inexistant. Pour les diplômés de ce niveau, le taux de promotion à partir d'un

premier emploi non qualifié n'est guère supérieur à celui des non diplômés. Et côté salaire le gain apparent associé au CAP-BEP reste inférieur à 3 % (graphique 3).

#### **4. Le diplôme : passeport pour la mobilité externe ?**

Le « potentiel de promotion » des diplômés supérieurs est-il lié au fait que ces diplômés permettraient une plus grande mobilité sur le marché du travail et des « carrières nomades » ?

Certes, beaucoup de repositionnements en début de vie active ont lieu à travers un changement d'employeur. Même si elle peut parfois s'accompagner de déclassements ou de baisses de salaire, cette « mobilité externe » est plutôt associée à une amélioration sur les plans du salaire, du statut et des conditions d'emploi.

Mais d'une part, on est plus dans une logique de rattrapage que dans l'accentuation d'un avantage initial. Ainsi, les jeunes mobiles ont, en moyenne, au départ un salaire plus faible que les jeunes « sédentaires » restant chez leur employeur. Leur mobilité leur permet de compenser tout ou partie de ce désavantage initial. Cela rejoint la thèse de certains économistes pour lesquels la mobilité externe (i.e. les changements d'employeur) viendrait améliorer l'appariement entre les individus et les emplois pour aller vers une productivité croissante.

D'autre part, un niveau de formation plus élevé ne rend pas un changement d'employeur plus fréquent. Ainsi, à l'heure où on en appelle à une « sécurisation des parcours » par la formation, les non diplômés sont les champions de la mobilité externe. Alors que les diplômés du supérieur ont quitté en moyenne 1,6 fois un employeur sur sept années, les non diplômés cumulent en moyenne 2,4 mobilités (graphique 4).

Il faut certes tenir compte des conditions dans lesquels les jeunes quittent l'entreprise. La sur-mobilité des non diplômés provient en réalité de fins de CDD subies (sans offre de renouvellement de la part de l'employeur) et de l'interruption de missions d'intérim qui se sont succédées alors que les démissions d'un CDI sont aussi fréquentes pour les uns que pour les autres. Mais quoi qu'il en soit, si les plus diplômés accentuent leur avantage salarial ce n'est pas à travers un recours plus important à la mobilité externe. Le diplôme serait-il plus un passeport pour la mobilité interne (au sein des entreprises) que pour la mobilité externe ? De fait, cette mobilité interne est plus fréquente pour les diplômés de l'enseignement supérieur et elle s'accompagne d'évolutions salariales favorables (Dupray 2005).

#### **5. La formation initiale : un support de spécialisation ?**

Les nombreux repositionnements en début de carrière ne se limitent pas à des déplacements verticaux. Les changements de secteur d'activité sont assez fréquents, même après la troisième année de vie active. Ainsi, entre la troisième et la septième année de vie active, 40 % des jeunes ont changé d'employeur et dans plus de la moitié des cas, le nouvel employeur n'est plus dans le même secteur d'activité (dans une nomenclature agrégée en 12 postes). Les espaces de mobilité en début de vie active ne semblent donc pas épouser les logiques des branches professionnelles.

La spécialisation dans une profession n'est pas non plus manifeste et les changements de domaine professionnel sont monnaie courante : un tiers des jeunes ont changé de domaine professionnel (dans une nomenclature en 17 postes des familles professionnelles Céreq) entre la 3<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> année de vie active.

Mais ces mobilités ne sont-elles pas justement liées aux difficultés d'insertion dans le secteur où les jeunes ont été formés ? Vont-elles dans le sens d'une réconciliation entre l'emploi et la formation initiale ?

L'évolution de la correspondance entre spécialité de formation et domaine d'emploi est en fait assez modeste, ce qui laisse penser que la majorité des mobilités ne sont pas des réajustements vers la spécialité d'origine. On peut toutefois noter que sur les trois premières années de vie active, le taux d'ajustement augmente de quelques points avant de descendre dans les années suivantes. Le schéma varie selon le niveau de diplôme et les spécialités. Alors, que sur certaines spécialités comme l'électricité, la mécanique ou la gestion, les diplômés de niveau bac+2 tendent plutôt à aller vers leur domaine tout au long des sept premières années de vie active, les diplômés de niveau CAP-BEP de l'hôtellerie-restauration, de la cuisine ou de métiers de bouche tendent plutôt à sortir de leur domaine dès le début.

En réalité, les premières années de vie active sont le théâtre de nombreuses réorientations professionnelles ou simplement d'orientations professionnelles. De fait, 30 % des jeunes de la Génération 98 interrogés à sept ans ont déclaré s'être réorientés professionnellement une ou plusieurs fois depuis leur sortie du système éducatif. 14 % l'ont fait une seule fois en changeant de métier et parmi les principaux motifs de la réorientation, l'absence d'emploi en rapport avec leur métier initial ne vient qu'en troisième place (19 %) derrière l'attrait pour le nouveau domaine professionnel (40 %) et les conditions de travail (30 %).

*A contrario*, comme le montrent des typologies de trajectoires réalisées par Bruyère, Espinasse et Fourcade (2005), certains jeunes qui sortent de formations professionnelles ont une trajectoire relativement cohérente en termes de domaine professionnel mais avec une cohérence bâtie sur le premier emploi occupé et non sur la spécialité de formation.

## 6. Les conclusions à tirer

Au final, et sous réserve d'une confirmation par des analyses économétriques plus poussées, les premières analyses des débuts de carrière des jeunes de la Génération 98 nous amènent plutôt à confirmer sur le moyen terme des effets de court terme de la formation initiale. Tous les diplômés, y compris de premier niveau (CAP-BEP), continuent à limiter les risques de chômage bien au-delà des trois premières années de vie active, surtout lorsque la conjoncture se détériore. Les trajectoires professionnelles semblent indiquer qu'à partir du baccalauréat, le niveau de diplôme apporte non seulement un meilleur positionnement initial sur l'échelle des emplois et des salaires mais qu'il apporte aussi un « potentiel de promotion ». N'en déplaise à ceux qui louent les « vertus de la mobilité », ce potentiel de promotion des diplômés supérieurs ne semble pas s'expliquer par un recours plus affirmé à la mobilité externe mais pourrait en réalité passer par la mobilité interne aux entreprises.

Les résultats de Génération 98 à sept ans viennent aussi relativiser la place du diplôme sur le marché du travail français. D'une part, le potentiel de promotion associé à un CAP-BEP apparaît bien faible. On observe là une certaine continuité par rapport à un résultat de court terme : l'effet d'un diplôme de niveau V sur les salaires de première embauche est très modeste. D'autre part, le diagnostic d'une faible correspondance entre spécialité de formation et domaine d'emploi se confirme dans le moyen terme. Qui plus est, au-delà des trois premières années de vie active, les actifs en emploi ont légèrement tendance à s'éloigner de leur spécialité de formation. On peut d'ailleurs penser que pour toute une série de jeunes, les premières années de vie active sont encore une période d'orientation professionnelle avec une expérimentation du monde du travail.

Entre la formation initiale et l'emploi final, il y a donc beaucoup de jeu. D'une part, même lorsqu'ils sont issus d'une formation professionnelle définie avec un référentiel d'activité charpenté, la majorité des jeunes ne se trouvent pas affectés au premier emploi dans le « cœur de cible ». D'autre part, les logiques de progression ne se résument pas à une valorisation optimale du diplôme dans sa spécialité. Les réorientations sont possibles avec des motifs variés. Tous ne sont pas liés à la sphère professionnelle. La compréhension des dynamiques à l'œuvre nous incite à prendre en compte des dimensions extra-professionnelles des trajectoires comme celles qui renvoient à la constitution d'une famille ou /et à l'ancrage territorial.

## 7. Les conclusions à ne pas tirer

Si les cheminements des jeunes n'obéissent pas à une logique adéquationniste et ne s'insèrent pas majoritairement dans le sillage de leur spécialité de formation, faut-il pour autant renoncer à la formation professionnelle et aller vers des formations plus généralistes ?

À une époque où l'on cherche à « rationaliser » l'offre de formation portée par les lycées professionnels pour en diminuer le coût, la tentation est forte de grouper les quelque 600 spécialités pour aboutir à moins d'une dizaine. La faible correspondance emploi-formation constitue un argument pour « déspecialiser » la formation professionnelle. Un autre argument qui pourrait être utilisé dans ce sens concerne le rendement salarial d'une affectation sur un emploi correspondant à sa spécialité de formation. Car comme le montrent Couppié et Lopez (2003) mais aussi Bruyère et Lemistre (2005), une affectation sur sa spécialité d'origine est loin d'être systématiquement payante.

Malgré tout cela, nous incitons les décideurs à une certaine prudence en rappelant qu'aujourd'hui, une partie de la formation professionnelle courte réussit à entraîner dans un investissement en connaissances et

en compétences (dont le caractère transférable mériterait d'être mieux apprécié), nombre de jeunes pour lesquels la poursuite en filière générale entraînerait une démobilité. Il est vrai que ce potentiel mobilisateur de la formation professionnelle courte (évoqué dans certaines analyses sociologiques de l'école (cf. Dubet et Martuccelli 1996) n'a pas été mesuré ou évalué. Mais faut-il le négliger pour autant ? Le risque d'accroître le nombre des non diplômés en sortie du système éducatif est réel...

## Bibliographie

Arrighi Jean-Jacques, Joseph Olivier (2005), « L'apprentissage : une idée simple, des réalités diverses. », Céreq, *Bref*, n° 223, octobre.

Bruyère Mireille, Espinasse Jean-Michel, Fourcade Bernard (2005), « Trajectoires professionnelles, compétences et construction du signal », in J.-F. Giret, A. Lopez et J. Rose (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte, Céreq, pp. 249-260.

Bruyère Mireille, Lemistre Philippe (2005), « Trouver un emploi en rapport avec sa spécialité de formation : une situation rentable ? », in J.-F. Giret, A. Lopez et J. Rose (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte, Céreq, 2005, pp. 249-260

Couppie Thomas, Lopez Alberto (2003), « Quelle utilité les CAP et BEP tertiaires ont-ils aujourd'hui ? », Céreq, *Bref*, n° 196, avril.

Couppie Thomas, Gasquet Céline, Lopez Alberto (2006), « Les sept premières années de vie active de la Génération 98. Entre insertion et débuts de carrière. », Céreq, *Bref*, n° 234, octobre.

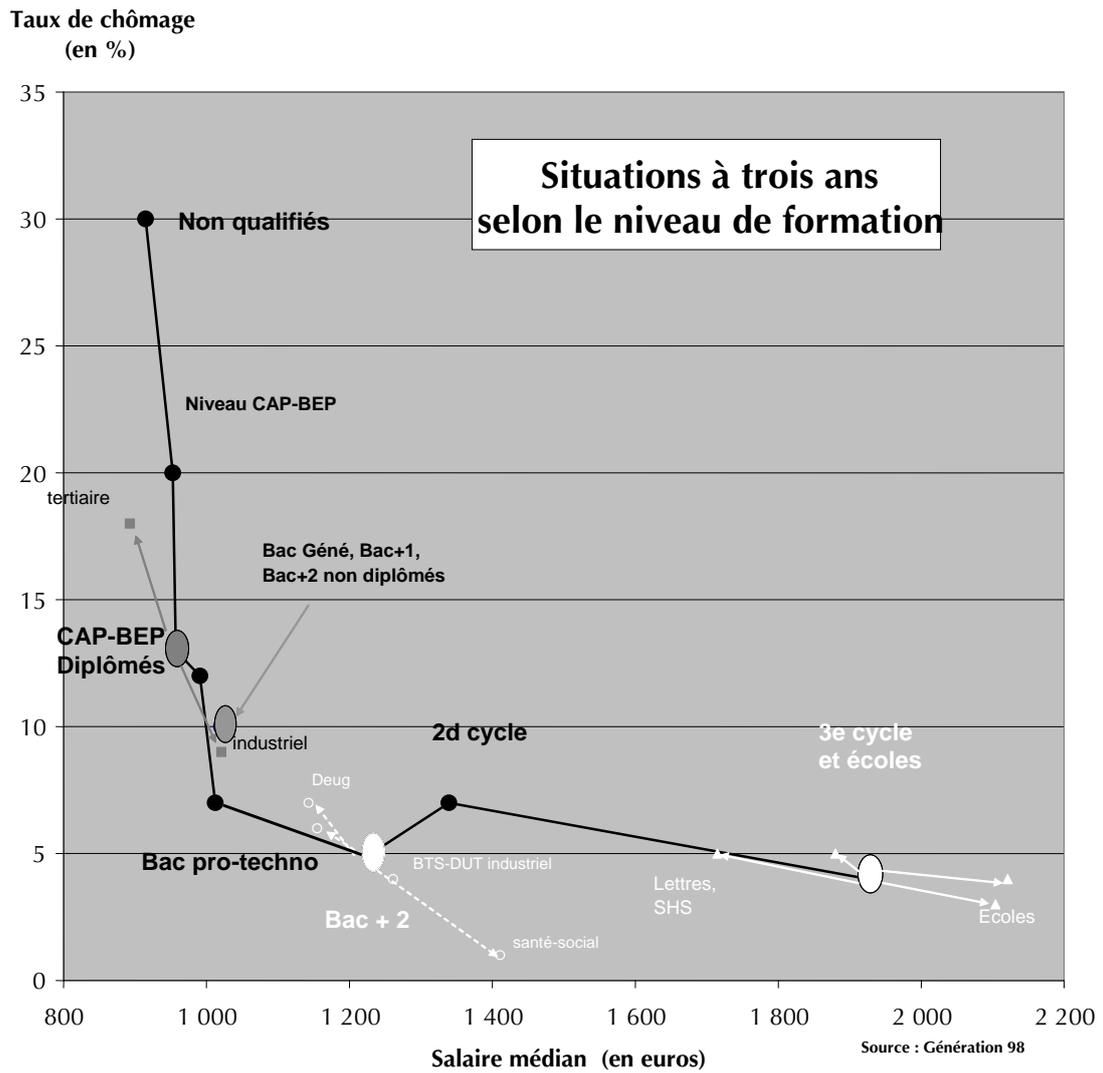
Dubet François, Martuccelli Danilo (1996), *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996, 367 p.

Dupray Arnaud (2005), « Les mobilités en début de vie professionnelle. Externes ou internes aux entreprises, des évolutions aux effets très différents. », Céreq, *Bref*, n° 216, février.

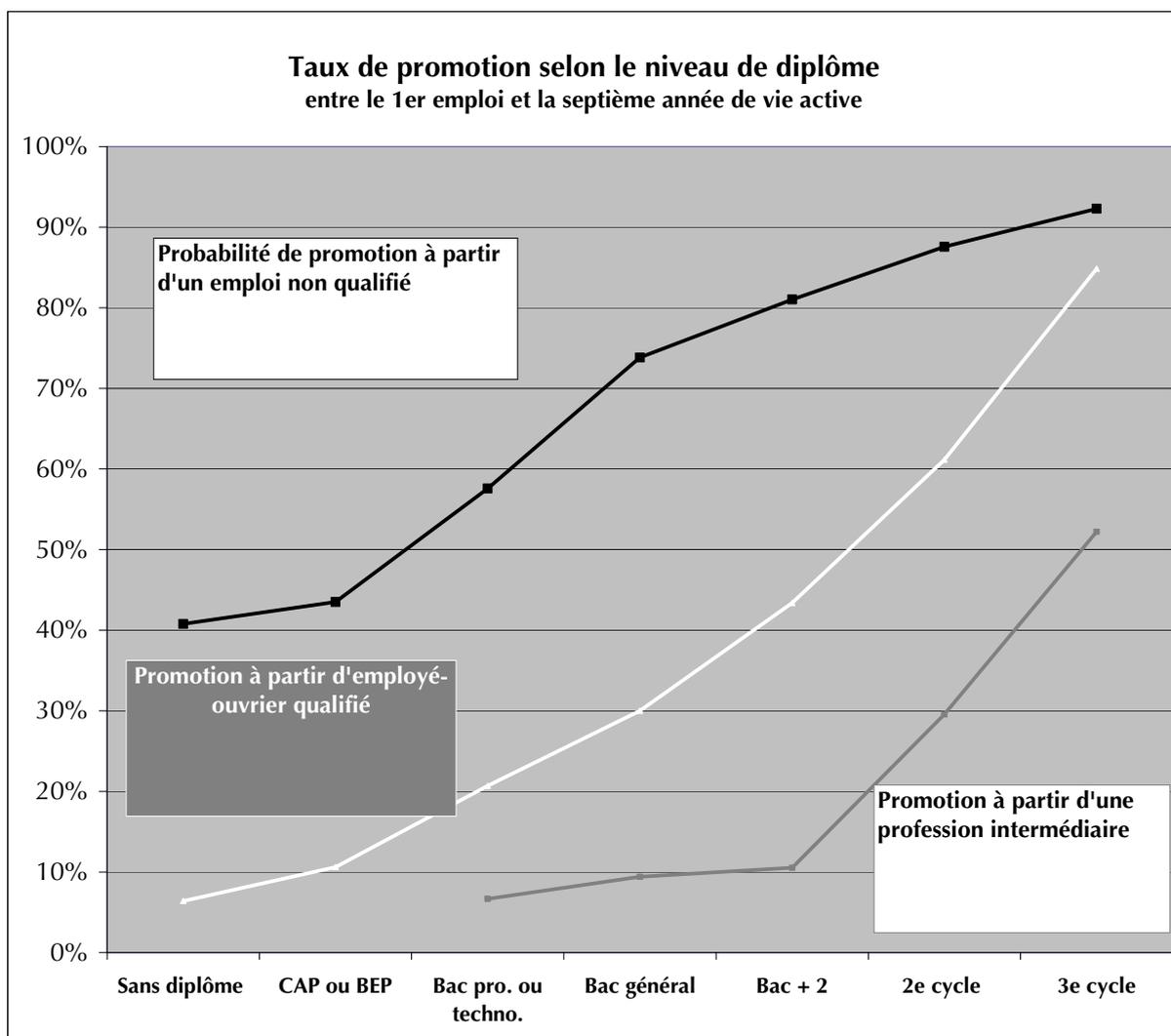
Céreq (2007), *Quand la carrière commence... Les sept premières années de vie active de la Génération 98*, Marseille, Céreq.

Lemistre Philippe (2004), « Déterminants des rendements de l'éducation et de leur évolution en France », *Note du Lirhe*, n° 386 (04-2), février.

Graphique 1  
 FORMATIONS INITIALES, RISQUE DE CHÔMAGE ET SALAIRES

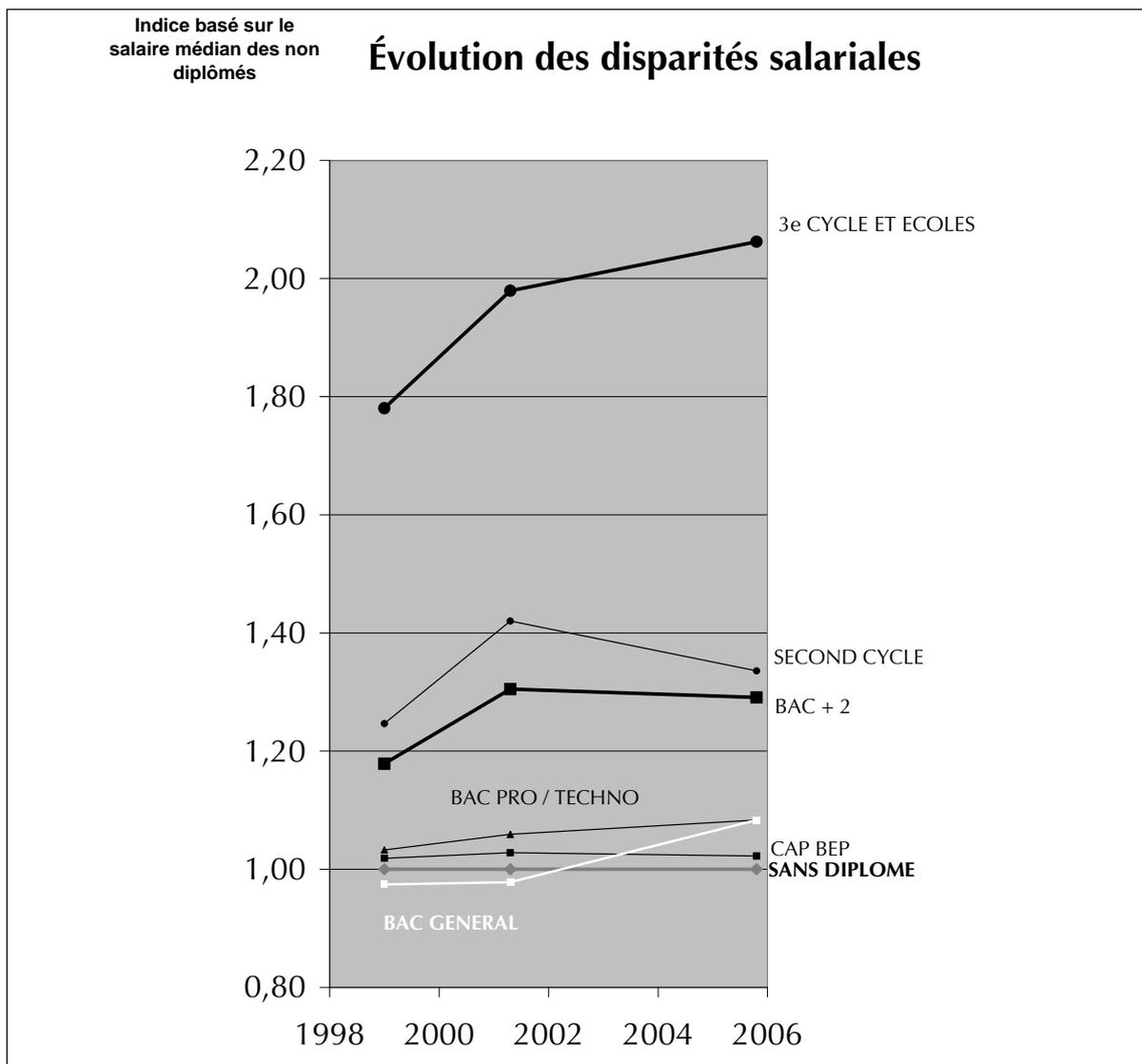


Graphique 2  
UNE PROBABILITÉ DE PROMOTION CROISSANTE AVEC LE DIPLÔME



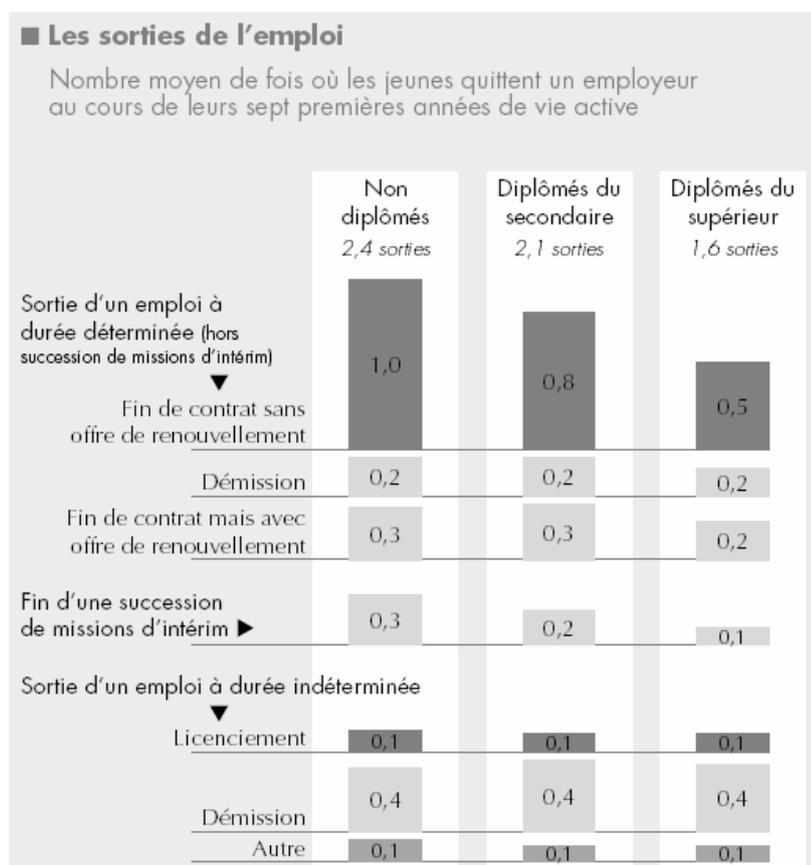
Source : Génération 98.

Graphique 3  
 FAIBLE GAIN SALARIAL POUR LE DIPLÔME DE NIVEAU V



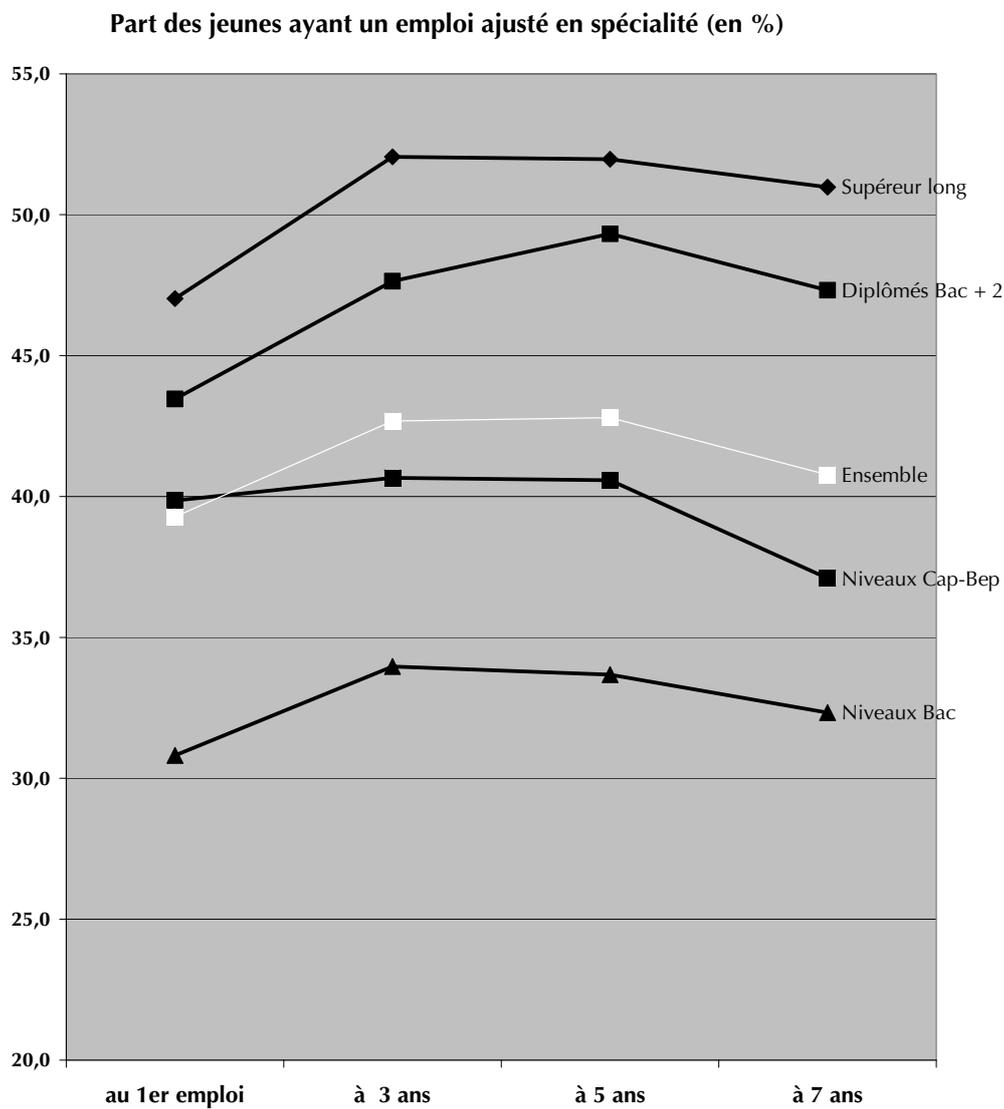
Source : Génération 98.

*Graphique 4*  
**DES CHANGEMENTS D'EMPLOYEUR PLUS FRÉQUENTS POUR LES MOINS DIPLÔMÉS**



Source : Génération 98.

*Graphique 5*  
**ÉVOLUTION DE LA CORRESPONDANCE ENTRE EMPLOI OCCUPÉ ET SPÉCIALITÉ DE FORMATION DANS LES SEPT PREMIÈRES ANNÉES DE VIE ACTIVE**



Source : Génération 98.

## Débuts de carrière et territoire : migrations et ancrage territorial

*Arnaud Dupray, Céreq, Département « Professions et marché du travail »*

Les débuts de vie professionnelle sont tantôt l'occasion de mobilités géographiques, tantôt de nature à valoriser les ressources engrangées par une implantation locale réalisée de longue date.

Le recours à l'enquête Génération 1998 et à ses trois interrogations (2001, 2003, 2005) nous permet d'informer sur les profils de ceux qui sont mobiles au début de leur carrière et sur l'importance de ces déplacements : sont-ils à courte distance à proximité immédiate du lieu d'habitation à la fin des études ou correspondent-ils à des mouvements de plus grande ampleur, en termes d'éloignement géographique de la commune d'origine ?

La réinterrogation par interview, 12 ans après leur sortie du système scolaire, d'un échantillon d'une soixantaine d'individus issus de l'enquête statistique Génération 92 présente l'intérêt complémentaire de pointer les raisons qui peuvent expliquer, à l'inverse, les limitations à la mobilité géographique, en particulier du fait des ressources qui sont mobilisées localement. Ce sont donc des logiques d'ancrage territorial que vont nous permettre de dégager les entretiens réalisés auprès de personnes qui appartenaient en 1997 – soit l'interrogation à cinq ans par téléphone de la Génération 92 – à quatre segments professionnels : le secteur de l'hôtellerie-café-restaurants (HCR), les professions commerciales, les cadres de ressources humaines, enfin les professions artistiques et culturelles. En outre, une sélection sur les niveaux d'études a été effectuée pour les trois premiers segments en ne retenant que les plus représentés quand on débute dans ces professions : niveaux V bis à IV pour HCR, niveau IV et III pour les commerciaux et niveaux II et I pour les cadres RH. Compte tenu de l'étroitesse de la population d'origine de l'enquête Génération 92 dans les secteurs artistique et culturel et à la fois, de la diversité des métiers possibles et de la faible articulation entre une partie de ces métiers et les filières d'enseignement académique, aucune condition n'a été imposée pour les niveaux de diplôme dans ce segment.

Nous faisons références à trois espaces de résidence selon les analyses : la commune, la zone d'emploi – la France métropolitaine en compte 348 – et la région administrative.

### 1. Les profils de ceux qui migrent à la fin de leurs études

On peut noter tout d'abord que quatre jeunes sur dix ont changé au moins une fois de zone d'emploi au cours de leurs sept premières années de vie active (27 % dans les 3 ans). En rythme annuel, on passe de 10 % de migrants au cours des trois premières années de vie active à 6 % entre la sixième et la septième année. Les migrations sont donc concentrées principalement en début de vie active.

La propension à migrer des hommes est supérieure à celle des femmes et avoir des enfants est un facteur de sédentarisation. Or, plus d'une femme sur deux est mère sept ans après avoir quitté le système éducatif alors que seulement 29 % des hommes font l'expérience de la paternité. En outre, comparativement à leurs homologues masculins, les femmes migrantes encourent de plus grands risques de perdre leur emploi ou de ne pas en retrouver pour celles qui étaient au chômage (Céreq 2007).

La chance de migrer varie également en fonction du niveau de diplôme : alors qu'un changement de zone d'emploi concerne 27 % de l'ensemble de la cohorte au cours des trois premières années de vie active, seuls 10 % des non diplômés connaissent une telle mobilité contre plus de la moitié des diplômés de niveau bac+5 et grandes écoles de commerce ou d'ingénieur. Un second enseignement du tableau 1 est que la distance de migration varie également en fonction du niveau de diplôme.

Si on décompose les changements de zone d'emploi en mobilités intrarégionales et en mobilités qui débouchent sur une zone d'emplois située dans une autre région, on observe que les possesseurs d'un diplôme supérieur à bac+2, soit les niveaux II et I, quittent plus facilement leur région d'origine (en changeant de zone d'emploi) que les diplômés de niveau III et en-deçà où les migrations se font pour moitié au sein de la région d'origine.

Au regard des destinations de ces migrations, la région parisienne constitue la principale zone d'attraction en début de vie active, notamment pour les plus diplômés (Cuney *et alii* 2003).

Au total, il reste que jusqu'au niveau IV, environ quatre jeunes sur cinq ne changent pas de zone d'emploi au cours de leurs trois premières années de vie active, il convient donc de s'interroger sur les déterminants de l'attachement au territoire.

Tableau 1  
NIVEAU DE DIPLOME ET MIGRATION ENTRE ZONES D'EMPLOI

% en lignes	Non-mobilité	Mobilité de zone d'emploi		
Niveaux de Formation		dont :	Intrarégionale	Interrégionale
I	48	52	15	37
II	60	40	18	22
III	64	36	18	18
IV	77	23	12	11
V	88	12	7	5
VI	90	10	5	5
Ensemble	73	27	13	14

Source : Mobilités géographiques entre 1998 et 2001  
Céreq, enquête génération 98, Margirier (2004)

## 2. L'attachement au territoire en début de vie professionnelle

Les entretiens réalisés auprès de personnes possédant déjà douze ans d'expérience professionnelle théorique au moment d'être enquêtés permettent d'apporter un premier éclairage à cette question (Cadet *et alii* 2007).

Cet ancrage territorial est lié à un certain nombre de ressources enracinées localement et dont les jeunes sont plus ou moins en capacité de se passer au moment de débiter leur vie professionnelle

Tout d'abord, ce sont des ressources procurées par la famille et d'ordres affectif, matériel et social. La famille puis l'école sont en effet les espaces privilégiés de construction des identités individuelles et sociales.

Si ces ressources de nature affectives, matérielles et sociales sont à l'origine portées par la famille, on peut penser que le fait de vivre *durablement* sur un *territoire donné* favorise l'enrichissement de ces ressources par des liens de sociabilité qui se nouent dans des activités hors de la famille. Et ces liens peuvent se développer d'autant plus facilement que l'on sait qu'on ne partira pas demain.

Ces espaces de socialisation primaire sont ainsi d'autant plus structurants dans leur articulation au territoire qu'ils s'inscrivent durablement dans un espace circonscrit et qu'ils permettent l'accès à d'autres ressources : celles qui renvoient à la socialisation professionnelle d'une part que cela soit au cours des études ou dans les interstices du parcours scolaire via des enseignements et des pratiques développées en parallèle ; celles relatives à la constitution d'un réseau professionnel d'autre part, lequel se construit par le métier exercé et se nourrit du réseau de relations personnelles tissé avant d'entamer sa vie professionnelle.

On peut ainsi repérer trois logiques d'ancrage territorial.

- Une première correspond à la mobilisation du réseau familial. Elle concerne des sortants précoces du système scolaire donc sans aucun ou avec un faible bagage scolaire. Ces jeunes s'orientent alors vers des emplois de proximité, en général peu qualifiés et sur des contrats précaires.

En effet, en l'absence de formation professionnelle préparant à l'exercice d'un métier ou à exercer dans un domaine d'activité particulier, les jeunes s'orientent là où il y a du travail et des emplois pouvant être occupés sans compétence particulière. De ce point de vue, le secteur HCR est bien placé. Mais compte tenu de la précarité de ces emplois (importance du turn-over) et de la rémunération modeste, ils n'offrent pas à court terme une autonomie financière suffisante pour permettre au jeune de s'installer seul ou en couple. De surcroît, ces jeunes commencent tôt leur vie professionnelle. Dans ces conditions, le fait de trouver un travail localement est guidé par les facilités matérielles et logistiques que peut fournir la famille.

En outre, on assiste souvent à une conjonction de réseaux locaux familiaux et professionnels (aide de la mairie par exemple pour procurer un emploi de transition, emploi-jeune...), qui sont mobilisés en vue d'assurer une continuité de l'activité professionnelle malgré les aléas des différents emplois. L'existence et l'efficacité de réseaux familial et professionnel justifient ainsi un ancrage local dans la mesure où ils contribuent à une certaine sécurisation des parcours (en limitant la discontinuité des emplois). L'expérience professionnelle engrangée localement entretient en outre la capacité du réseau à pouvoir être mobilisée en cas de besoin.

- Une deuxième logique a trait à un mécanisme de socialisation professionnelle qui se réalise en cours d'études ou en parallèle à celles-ci et débouche sur l'emploi.

Dans une première configuration, le jeune découvre un milieu professionnel et fait ses premiers pas dans un métier auquel il reviendra quand il quittera le système scolaire en l'absence de diplôme et de qualification lui donnant la latitude d'envisager un projet autre. Cette première socialisation orientera donc sa recherche d'emploi et aboutira à une embauche au sein d'une entreprise locale ou chez un commerçant ou artisan.

Une autre déclinaison plus formelle de ce processus est celle où s'imbriquent formation initiale professionnelle et stage dans une entreprise, par exemple à l'occasion d'une formation de type BTS ou IUT, stage à l'occasion duquel le jeune est repéré et apprécié, et qui débouche *in-fine* à la sortie des études, sur une embauche dans la même entreprise ou dans une autre où le jeune aura été recommandé.

Une autre configuration concerne les métiers artistiques à vocation. Il s'agit de personnes qui cultivent d'abord leur talent et leur passion (la musique, la danse, la comédie...) dans des conservatoires, des écoles, des clubs de théâtre, etc. À un moment de leur parcours, ces jeunes rencontrent des personnes qui servent de mentors ou de figures charismatiques, qui encouragent leur pratique et leurs efforts et les confirment dans le bien fondé de leur ambition en leur ouvrant les portes d'un milieu professionnel. On peut comprendre ainsi le parcours de comédiens, de danseurs ou de musiciens.

Dans l'ensemble de ces configurations, il y a eu socialisation à un contexte de travail, à des pratiques, à un environnement professionnel et développement de liens personnels et professionnels qui vont servir de tremplin au moment de l'insertion.

- Enfin, une troisième logique intervient plus tardivement dans le cycle de vie et renvoie à une professionnalisation qui se construit localement par l'entretien de relations de confiance. Elle concerne donc des personnes déjà insérées qui sont amenées pour leur profession à construire un réseau de relations professionnelles et personnelles qui concourent directement à la réussite de leur activité et à la pérennité de l'emploi qu'ils occupent.

Il en va ainsi de professions commerciales comme les agents immobiliers ou les agents d'assurance dont la réussite dépend non seulement de leur savoir-faire mais aussi de leurs capacités relationnelles en vue de cibler des prospects, d'obtenir des recommandations auprès de clients potentiels, etc. C'est le cas aussi de professionnels qui se sont mis à leur compte grâce à la réputation de leur savoir-faire et à l'entretien de contacts privilégiés avec des clients et fournisseurs qui les ont suivis. Il se développe alors des habitudes de travail qui renforcent la confiance et consolident les liens d'affaire à l'exemple d'une graphiste indépendante rencontrée en Languedoc-Roussillon et spécialisée dans les supports de vente de vin.

Ce sont en général des activités qui se basent sur des liens de confiance et de proximité.

Pour ces professionnels exerçant sur des créneaux concurrentiels, c'est la satisfaction des clients et l'enrichissement induit de leur réseau qui constituent le capital spécifique. Or cette efficacité du réseau est liée à l'ancrage local du métier, à un marché de niche et à un savoir-faire réputé, atouts qui sont dès lors difficilement transposables ailleurs à brève échéance.

Le repérage de ces logiques laisse aussi entrevoir que la mobilisation de ces ressources au moment de s'insérer sur le marché du travail est inégalement pertinente pour chacun. Pour les plus diplômés, ce sont davantage leur capital scolaire et la densité des opportunités d'emploi dans leur domaine qui vont gouverner leur comportement de recherche d'emploi et leur aire de mobilité.

### 3. Les raisons du départ et les motifs du retour

Les migrations en début de vie professionnelle sont avant tout dictées par un objectif professionnel. On quitte des régions pauvres ou sans opportunités d'emploi pour des régions plus riches ou dont le marché de l'emploi est plus porteur (Île-de-France, Alsace, Rhône-Alpes).

La région parisienne a dans ce cadre une position particulière. C'est la seule région de France où parmi les changements de zone d'emploi effectués au cours des trois premières années de vie active, il s'opère deux fois plus de mobilités intrarégionales que de mobilités entre l'Île-de-France et une autre région.

Pour les diplômés du supérieur, on passe souvent par Paris en début de carrière du fait de la variété et de la densité des emplois mais également car le pourcentage des emplois cadres, notamment lié à la concentration des sièges sociaux des grandes entreprises, y est plus élevé que partout ailleurs.

Le maillage du réseau de transport en fait aussi une région attractive étant donné qu'elle autorise des distances kilométriques domicile-travail plus importantes, donc aussi des aires élargies de recherche d'opportunités d'emploi par rapport à ce qui est possible en province.

Toutefois, avec l'âge et la constitution de la famille, les inconvénients semblent l'emporter sur les avantages pour une partie des personnes montées à Paris pour acquérir une première expérience de sorte que les soldes migratoires sont négatifs au-delà de 30 ans (tableau 2).

Le fait qu'un migrant sur trois effectue une mobilité de retour dans sa zone d'emploi d'origine après sept ans de vie active témoigne d'ailleurs de cette force de rappel du territoire.

Cette logique du retour s'exprime donc surtout au départ de la région parisienne par laquelle on passe souvent involontairement, et dont on part ou qu'on essaye de quitter cinq à quinze ans plus tard lorsqu'une famille est fondée. Elle concerne donc surtout des couples bi-actifs originaires de province. Le retour au pays d'origine se concrétise avec l'arrivée des enfants qui conduit à élargir les préoccupations, auparavant plus centrées sur la vie professionnelle, au profit de la vie privée, de la disponibilité par rapport à sa famille et du souhait d'améliorer le cadre de vie de ses enfants.

Tableau 2  
ENTRÉES ET SORTIES D'ÎLE-DE-FRANCE SELON L'ÂGE (1999-2004)

Taux annuel	D'entrée	De sortie	De migration nette
20-29 ans	50,7	33,6	17,1
30-39 ans	19,5	32,1	-12,6
40-59 ans	6,7	16,4	-9,6
60 ans et +	5	17,1	-12,1

Source : Insee Première, n°1028, juillet 2005.

Ce processus s'accompagne souvent de sacrifices professionnels au moins pendant un temps, que l'on peut illustrer par deux exemples :

- Dans la situation où l'un des conjoints trouve un emploi avant l'autre dans la province d'origine, une vie à distance pendant plusieurs mois peut s'instaurer jusqu'à ce que l'autre membre du couple, resté sur Paris, trouve à son tour une situation professionnelle dans la région d'élection et puisse rejoindre son conjoint.
- Lorsque le déménagement se fait d'emblée à deux, l'un des conjoints et plus souvent la femme, interrompt son activité professionnelle et se trouve parfois du reste contrainte à changer d'orientation professionnelle pour pouvoir retravailler dans le périmètre local.

Ce sont donc des projets qui s'inscrivent dans le moyen et long terme et pour lesquels des efforts professionnels sont consentis à court-terme.

Pour conclure, on peut tirer quelques enseignements de ces constats :

- l'entretien et la mobilisation d'un réseau relationnel, personnel et professionnel semble être une des conditions de « l'attachement » au territoire ;
- le diplôme constitue un atout pour dépasser ou s'émanciper de la capacité de rétention des ressources construites localement, et donc relativise l'attrait d'un ancrage territorial fort ;
- le statut particulier de la région parisienne dans laquelle on arrive pour trouver du travail et dont on repart après 30 ans pour améliorer son cadre de vie hors travail.

## **Bibliographie**

Baccaïni B. (2005), « Enquêtes annuelles de recensement : résultats de la collecte 2004 », *Insee Première*, n° 1028, juillet.

Cadet J.-P., Diederichs-Diop L., Dupray A. (coord.), Guitton C., Legay A., Monchatre S. (2007), *Douze ans de vie active et quelles carrières? Approche compréhensive des parcours professionnels dans quatre familles d'emploi*, Céreq, Relief n°21, juillet.

Cuney F., Perret C., Roux V. (2003), « D'une région à l'autre, la mobilité des jeunes en début de vie active », Céreq, *Bref*, n° 198.

Céreq (2007), *Quand la carrière commence... Les sept premières années de vie active de la Génération 98*, Marseille, Céreq.

Margirier G. (2004), « Quelles mobilités géographiques en début de vie active ? », *Formation Emploi*, n° 87, pp.15-27.



# Une formation qualifiante pour les non diplômés ?

Céline Gasquet, Céreq, Département des « Entrées dans la vie active »

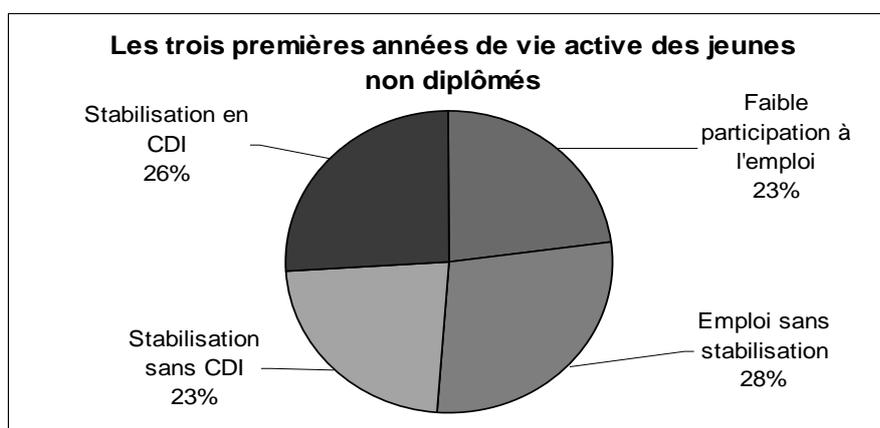
Chaque année plus de 100 000 jeunes sortent encore du système éducatif sans diplôme. Loin de disparaître, ces sorties ont tendance à stagner depuis le milieu des années 1990; interrogeant par là la performance du système éducatif. Nombre de ces jeunes sont alors confrontés au chômage et à la précarisation des contrats de travail, et ce de manière plus ou moins durable après leur arrivée sur le marché du travail. Leurs difficultés d'insertion ne sont cependant pas nouvelles et la question des « non diplômés » réapparaît de façon périodique dans le débat public. Les dispositifs à leur encontre n'ont ainsi cessé de se multiplier. Dans tous les cas ils reposent sur la conviction qu'une formation qualifiante différée offrant un titre de niveau V est *forcément* un atout indispensable pour ces jeunes n'ayant pas obtenu de diplôme dans le cadre de leur formation initiale.

Notre objectif est ici d'interroger la pertinence de cette politique d'offre de formation qualifiante différée. Je commencerai tout d'abord par quelques éléments sur l'insertion des jeunes non diplômés afin de rappeler que, si ce sont eux qui connaissent les plus grandes difficultés sur le marché du travail, ils ne sont pas pour autant tous « sur le bord du chemin » (pour reprendre une expression de notre ancien président de la République lors de vœux présidentiels), certains réussissant leur insertion professionnelle. Cette précision faite, nous montrerons ensuite que dans les faits les jeunes utilisent peu les dispositifs de formation post-initiale. Ce constat nous conduira alors à nous interroger sur le pourquoi de cette faible utilisation, alors qu'il existe une offre importante et variée.

## 1. Tous les jeunes non diplômés ne sont pas « sur le bord du chemin ».

En 1998 120 000 jeunes sont sortis de l'école sans diplôme : un quart du collège, un quart d'une première année de CAP-BEP, 10 % d'une seconde ou première et 40 % d'une dernière année de CAP ou de BEP. Ces jeunes – dont 62 % sont des hommes – sont souvent issus de milieux populaires – seul un sur dix a un parent cadre – et souvent issus de l'immigration et notamment de l'immigration maghrébine : 23 % issus de l'immigration dont les deux tiers du Maghreb.

Les jeunes sortis de l'école sans diplôme connaissent, dans l'ensemble, d'importantes difficultés sur le marché du travail; difficultés qui peuvent durer un certain temps... Il ne faudrait cependant pas en conclure trop vite qu'ils se retrouvent *tous* sur le bord du chemin.



Source : enquête Génération 1998, Céreq.

À partir des données de l'enquête Génération 1998 du Céreq nous regardons les trois premières années de vie active des jeunes sortis en 1998 sans diplôme. En prenant en compte à la fois le temps passé en emploi et le type de contrat de travail obtenu nous pouvons distinguer quatre grands types de trajectoires (cf. graphique ci-dessus).

Un quart des jeunes (26 %) sont stabilisés dans l'emploi au sens où ils ont travaillé de façon continue pendant au moins 18 mois et ont acquis un statut stable (CDI, fonctionnaire, à son compte).

Un peu moins d'un quart (23 %) ont eux aussi connu de longues périodes d'emploi mais sans obtenir de statut stable : ils ont changé d'employeurs, ont enchaîné des missions d'intérim mais aussi pour certains sont restés chez un même employeur plus de 18 mois en emploi à durée déterminée (EDD).

Près de 30 % sont plus en difficultés. Ils ont eu des emplois mais sans continuité et sans durabilité : ils ont travaillé au moins 6 mois sans avoir aucune période d'emploi continue de plus de 18 mois.

Enfin, pour 23 % la relation à l'emploi est très faible, voire inexistante (moins de 6 mois d'emploi).

Les jeunes sortis de l'école sans diplôme connaissent ainsi des débuts de vie active assez différenciés et plus de la moitié d'entre eux ne sont donc ni réellement stabilisés, ni réellement exclus du marché du travail : c'est dans ce contexte que se pose la question de la formation qualifiante différée.

## 2. Une faible utilisation des dispositifs de formation post-initiale

Nous pouvons, à partir des données de l'enquête Génération 1998 observer l'utilisation des différents dispositifs de formation post-initiale par les jeunes non diplômés au cours de leurs trois premières années de vie active et les différences selon leur trajectoire professionnelle. Plusieurs types de formations différées sont possibles : reprise d'études, formations en alternance, formation continue en emploi ou stages de formation hors emploi.

La reprise d'étude ne concerne quasiment aucun jeune sans diplôme (moins de 3 %).

En revanche on compte 10 % de non diplômés passés par un contrat en alternance, un contrat de qualification pour 6 %, d'apprentissage pour 3 %. C'est moins souvent que chez les diplômés d'un CAP-BEP, confirmant le caractère sélectif de ces contrats. Le passage par ces contrats va plutôt de pair avec des trajectoires d'emploi mais sans stabilisation ; s'expliquant en partie par le fait que parfois le contrat en alternance est toujours en cours en 2001.

Seulement 7 % des non diplômés ont connu une formation continue en entreprise; contre 12 % pour les diplômés d'un CAP-BEP et même 32 % pour les diplômés du supérieur.

Au total, que cela soit par la formation en alternance ou la formation continue organisée dans l'entreprise, l'accès à une qualification reconnue reste limité : seuls 5 % des non diplômés ont acquis un titre ou un diplôme professionnel par ce biais.

Pour les non diplômés souvent confrontés au chômage, la formation post-initiale prend plus souvent la forme de stages hors emploi : 19 % en ont connu; soit deux fois plus que les autres jeunes.

Évidemment ces formations concernent plus particulièrement les jeunes ayant suivi des trajectoires éloignées de l'emploi (34 %) mais aussi avec de l'emploi sans continuité ni stabilité (28 %) et 11 % pour ceux ayant une trajectoire d'emploi long mais sans emploi à durée indéterminée (EDI).

Les formations qu'ils suivent sont plutôt courtes (moins de 6 mois dans les deux-tiers des cas) et se déroulent le plus souvent uniquement dans un organisme de formation (dans les deux-tiers des cas).

Ces résultats mettent en avant le faible recours des non diplômés aux dispositifs de formations qualifiantes différées. Nous nous retrouvons donc en quelque sorte confrontés à un paradoxe. D'un côté, une offre de formation qualifiante différée qui repose sur l'idée même qu'une formation post-initiale est *forcément* utile et donc *forcément* désirée pour un jeune sorti de l'école sans avoir obtenu de diplôme. D'un autre côté, les faits qui révèlent que ces jeunes sont en réalité très peu nombreux à y recourir; et ce bien qu'il existe une

offre importante et diversifiée. Cette conviction sur la nécessité du diplôme et de la formation ne serait donc pas partagée par tous...?

### **3. Mieux comprendre les postures des jeunes**

Cette question est alors à l'origine d'une étude (Sauvageot *et alii* 2005 ; Lopez 2007) que nous avons conduite en 2004-2005 avec des collègues de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) et des centres associés de Lille et de Grenoble en 2004.

À cette époque nous avons été sollicités par le cabinet du ministre de l'Éducation nationale qui réfléchissait à l'opportunité de développer l'offre existante de formation qualifiante différée pour les jeunes non diplômés.

Nous avons alors considéré, qu'au-delà des informations statistiques présentées ci-dessus, nous avons également besoin de mieux connaître et de mieux comprendre le point de vue des jeunes, les logiques de cheminement dans lesquelles peut s'inscrire ou aurait pu s'inscrire une formation.

Pour ce faire nous avons donc réalisé en 2004 une cinquantaine d'entretiens semi-directifs en face à face auprès de jeunes sortis de l'école six ans plus tôt (en 1998) sans diplôme.

Comme nous l'avons vu, la trajectoire professionnelle connue par le jeune conditionne en partie son recours à la formation différée. La question de cette formation se pose donc différemment selon les cas de figure. Pour des jeunes rapidement stabilisés en EDI on peut penser que la problématique rejoint celle de la formation continue des salariés peu qualifiés ; problématique largement traitée par ailleurs. Pour les jeunes ayant connu une expérience d'emploi suffisamment longue mais sans stabilisation après trois ans, on peut penser que la posture vis-à-vis de la formation post-initiale a pu sensiblement évoluer depuis la sortie de l'école, compte tenu de cette expérience. Enfin, pour les jeunes n'ayant connu aucune expérience d'emploi significative il en va tout autrement. Quand le non-emploi se prolonge, l'analyse de l'interaction expériences d'emploi/postures face à la formation qualifiante différée devient sans objet.

Ces considérations nous ont donc conduit à ne pas interroger les jeunes stabilisés et les jeunes exclus du marché du travail, autrement dit à nous focaliser sur les jeunes non stabilisés ou stabilisés sans EDI.

Dernières précisions concernant ces entretiens : ils ont été réalisés dans quatre régions différentes, dans des zones urbaines le plus souvent mais également dans des zones rurales.

Le premier résultat de ces entretiens est, face à un consensus dans les dispositifs sur l'intérêt d'une formation qualifiante différée, au contraire la diversité des postures des jeunes, depuis le refus catégorique jusqu'à l'adhésion totale en passant par les incertains ou indécis.

#### **3.1. Des jeunes plutôt favorables à une formation qualifiante différée**

Sur 43 entretiens réalisés, 24 jeunes apparaissent plutôt favorables à une formation.

Certains (quatre hommes et quatre femmes) sont des « engagés volontaires » : en formation au moment de l'enquête ou sur le point d'y être, actifs et volontaires ils ont su trouver les ressources nécessaires. Ils sont souvent portés par un goût affirmé pour une activité (informatique) ou une véritable passion. Pour les filles, l'adhésion est souvent ancienne et la sortie de l'école sans diplôme apparaît comme un véritable accident de parcours. Pour les garçons l'adhésion est souvent plus récente, après qu'ils aient trouvé leur voie, notamment suite à leurs différentes expériences sur le marché du travail.

Deux filles peuvent être qualifiées de « volontaires mais frustrées » : elles cherchent, sans succès, à bénéficier d'une formation nécessaire pour accéder à une profession réglementée; elles ont déjà dû quitter l'école faute de pouvoir suivre la formation voulue...

Enfin, pour huit hommes et six femmes, une formation c'est « pas aujourd'hui, demain peut-être » : ils ne sont pas disponibles actuellement (en emploi, en congé maternité...) mais disposés à suivre une formation, et pour certains l'ayant déjà fait.

Pour tous ces jeunes le lien entre formation et emploi est clairement affirmé. Selon les cas, la formation apparaît comme facilitant l'accès à l'emploi car elle sert de signal aux employeurs ou car elle permet réellement de développer ses compétences. Elle est également vue comme un moyen de sortir de la précarité des emplois instables ou encore comme un moyen de se réorienter en fonction de ses goûts.

### **3.2. Des jeunes plutôt défavorables à une formation qualifiante différée**

D'un autre côté 19 jeunes apparaissent plutôt défavorables à une formation post-initiale.

11 hommes sont « incertains ». Ils émettent des réponses extrêmement floues quant à l'éventualité d'une formation. Ils sont pour la plupart très loin de toute dynamique d'investissement et de professionnalisation, sans projet...

Les autres (quatre hommes et quatre femmes) sont foncièrement opposés à toute idée de formation qualifiante différée, pour eux et pour les autres, pour aujourd'hui et pour demain.

L'ensemble de ces jeunes défavorables à une formation post-initiale professent ne pas croire en son pouvoir, ni à son effet titre, ni à son effet compétence. Certains se pensent condamnés à des emplois précaires, perspective que la possession d'un diplôme de niveau V ne peut pas remettre en cause.

### **3.3. Formation différée, parcours scolaire et expériences sur le marché du travail.**

Une première hypothèse pour expliquer la diversité de ces postures est de se tourner du côté du vécu scolaire. Nous avons donc interrogé les jeunes sur la façon dont ils ont vécu leur expérience scolaire.

Un premier enseignement important issu de ces entretiens est de montrer que, contrairement à ce qu'on aurait pu penser, tous les jeunes non diplômés ne sont pas « traumatisés » par leur échec scolaire. En effet, à côté de discours très négatifs sur l'école (« moi, de toutes façons, à partir du moment où je pouvais m'écarter de l'école j'étais preneur »), d'autres discours évoquent au contraire un souvenir beaucoup moins douloureux de l'école, voire de véritables bons souvenirs associés à cette période de leur vie. Ces sentiments peuvent concerner toute la scolarité ou simplement les dernières années, après une orientation en filière professionnelle par exemple. Le récit de la scolarité peut ainsi prendre de multiples facettes et un même jeune évoquer tout à la fois un bon et un mauvais souvenir. Pour les femmes encore plus que les hommes on est ainsi très loin de l'image de jeunes brisés par l'échec scolaire, à la dérive, sans aucune place sur le marché du travail et rétifs à toute formation scolaire.

On peut en revanche noter un point souvent commun à l'histoire de ces jeunes : parmi les composantes de l'expérience scolaire, les conditions de l'orientation telles qu'elles sont relatées paraissent avoir été particulièrement défavorables à un engagement dans une voie de qualification professionnelle. Alors que comme le confirme un jeune, pour se former « faut vraiment un métier que j'ai envie », cette orientation s'est souvent opérée sous contrainte, sans inspiration et avec une assistance limitée.

L'articulation entre expérience scolaire et attitude par rapport à la formation qualifiante différée apparaît ainsi plus variable et plus subtile que dans un schéma où un « traumatisme scolaire » viendrait systématiquement empêcher toute formation. Certaines continuités entre hier et aujourd'hui se repèrent par exemple chez des jeunes présentant leur rejet ou leur manque d'enthousiasme pour la formation différée dans le droit fil de leur décision d'arrêter les études. Mais des ruptures s'observent également, souvent en lien avec le sentiment d'avoir « trouvé sa voie ». Les postures ne semblent donc pas forcément scellées à l'issue de la formation initiale et pour certains la formation a aujourd'hui pris un sens.

Cette question de la finalité de la formation est essentielle. Que ce soit pour des jeunes qui étaient plutôt hostiles à la formation en sortant de l'école ou des jeunes plutôt ouverts à une perspective de formation, un réel engagement ne semble émerger que lorsqu'un ancrage professionnel a été amorcé. Cet ancrage existe rarement lorsque les jeunes ont été orientés en classe de troisième. Les conditions d'orientation, on l'a dit, sont loin de permettre un réel choix et de ce point de vue les jeunes font souvent l'expérience d'une formation sans motivation. L'ancrage professionnel semble se construire plus tard après plusieurs contacts avec le marché du travail.

Mais, même après six années sur le marché du travail, beaucoup de jeunes sortis de l'école sans diplôme restent à l'écart d'une dynamique de qualification : certains sont stabilisés, d'autres se trouvent dans une période moratoire où le projet professionnel est remis à plus tard, mais la plupart semblent piégés par la précarité de l'emploi. Ils sont alors d'autant plus réfractaires à toute idée de formation qu'ils vivent dans un univers aléatoire ou se sentent enfermés dans un segment du marché du travail où les perspectives d'emploi sont limitées à l'intérim et aux CDD. Pour ces jeunes, l'action publique ne semble donc pas en mesure de leur trouver une solution...

Ainsi, même si quelques jeunes se sont engagés dans une formation, l'expérimentation du marché du travail est loin d'avoir converti tout le monde à la croyance dans les vertus de la formation et du diplôme. Il n'est d'ailleurs pas certain que, compte tenu de leur environnement et de leurs contraintes, la formation et le diplôme soit pour eux un sésame pour l'emploi qualifié et durable : en dehors des professions réglementées, le diplôme peut parfois s'avérer moins utile qu'un réseau relationnel et dans certains domaines professionnels il peut être moins valorisé que l'expérience professionnelle...

## **Bibliographie**

Sauvageot C., Orivelle E., de Besse M., Cart B., Gasquet C., Lopez A., Mora V., Mouy P. et Verley E. (2005), « Quelle formation qualifiante différée pour les jeunes non diplômés ? », *Note d'évaluation* 05.01, mars.

Lopez A. (coord.) (2007), *Une formation qualifiante différée pour les jeunes non diplômés ? Un éclairage à partir du cheminement professionnel et des perspectives des jeunes sortis du système éducatif en 1998*, Céreq, Relief n° 23.



## **Discussion**

### **Intervention de Georges Asseraf**

*Président de la Commission nationale de la certification professionnelle*

Bonjour,

Je me présente, je suis George Asseraf, Inspecteur général de l'Administration, de l'Éducation nationale et de la Recherche, Président de la CNCP [*Commission nationale de la certification professionnelle, ndlr*] et Président du Comité d'orientation du groupe « Prospective des métiers et des qualifications » au Centre d'analyse stratégique. Je voudrais d'abord saluer le grand intérêt des travaux que vous nous avez présentés, la richesse des résultats, je dirai autant la richesse quantitative que qualitative, comme les deux derniers exposés viennent d'en attester. Je voudrais aussi souligner la qualité des présentations : c'est toujours très difficile, très ardu de présenter des résultats statistiques qui, à la fois, peuvent renvoyer à des choses qui sont déjà connues et en même temps apportent un certain nombre d'éléments de précision sans tomber dans la confusion, ce qui nous permet de mieux appréhender une réalité extrêmement complexe. Et, je voudrais dire que bien que les présentations stylisent d'une certaine manière les résultats, vous avez évité de tomber dans des logiques réductrices puisque la diversité des situations et la diversité des raisons émergent à chaque fois, au fur et à mesure de vos interventions. Évidemment, je ne vais pas faire de commentaires sur tous les résultats qui sont présentés, loin s'en faut, mais je me focaliserai plutôt sur certains d'entre eux, qui appellent pour ma part quelques interrogations, notamment sous l'angle soit de leur compréhension qui peut faire l'objet d'hypothèses, soit sous l'angle de leurs interprétations qui peuvent parfois paraître divergentes voire paradoxales.

Le premier point que je voudrais aborder, Alberto Lopez l'a évoqué très rapidement, est d'ordre méthodologique. Économiste de formation, je trouve que les travaux que vous avez présentés sont très intéressants mais assez peu contextualisés dans une logique économique puisqu'on est quand même sur du long terme. Vous l'avez juste évoqué tout à l'heure mais on ne voit pas comment les évolutions macroéconomiques et les évolutions de conjoncture impactent ces évolutions de cheminement. Donc, mon interrogation est la suivante : est-ce que les évolutions de la conjoncture sont prises en compte dans ces travaux. Peut-on les prendre en compte à un moment donné ou bien quels types de travaux faudrait-il faire ou encore fait-on l'hypothèse implicite de leur neutralité sur les cheminements professionnels ? Évidemment, je n'ai pas de réponse et ma question vise à lancer le débat. D'ailleurs, toutes mes interventions ne viseront pas à critiquer les travaux que vous avez faits, je pense qu'ils sont remarquables et il faut le dire mais simplement à essayer de trouver, dans un certain nombre d'interstices, des questionnements qui peuvent nous amener ensuite à nuancer un certain nombre de résultats ou de conclusions mobilisables dans une perspective d'action.

S'agissant des résultats que vous avez présentés, je me focaliserai sur quelques points saillants, ce qui ne veut pas dire que je considère que les autres résultats sont mineurs, loin s'en faut et qu'ils n'appellent pas aussi des questionnements pour comprendre en profondeur ce qui se joue. Mais j'ai plutôt privilégié soit ce que j'ai considéré comme discutabile et à discuter, puisque vous m'avez, cet après-midi, invité à discuter, et à être discutant de ce qui peut aussi m'être plus familier comme problématique. Donc je commencerai par le lien ou la correspondance entre spécialité de formation et domaine d'emploi. Vous dites qu'elle est faible. Effectivement, quand on regarde les travaux présentés, comme nombre d'autres travaux du Céreq, ceux ci montrent que 50 % des jeunes exercent une activité sans lien direct avec leur spécialité de formation à 3 ans, à 5 ans et ici à 7 ans. Alors, évidemment, je ne conteste pas la véracité de ce résultat qui est quand même extrêmement important, qui nous interpelle tous, à la fois formateurs, certificateurs, impulseurs au niveau de l'action publique mais je voudrais au moins relever les questions que cela peut appeler ou que cela peut soulever. La question de l'orientation a été évoquée par Céline Gasquet à travers les jeunes qui sont sans qualification donc je n'y reviendrai pas mais c'est une bonne question et je vais vous expliquer pourquoi. Deuxième questionnement que pose ce lien qui est extrêmement faible, c'est qu'il nous interpelle sur l'efficacité de notre système éducatif global, je ne parle pas que de l'Éducation nationale, je rappellerai simplement qu'il y a huit ministères certificateurs en France plus une floraison de certificateurs, y compris dans le champ de la formation initiale, qui interviennent pour former notre jeunesse. Donc, la question est la suivante : est-ce qu'il s'agit d'un mauvais positionnement des filières de formation au regard des besoins du marché du travail, ce qui pourrait renvoyer à une logique qu'on pourrait appeler adéquationniste, et que je poserai pour ma part plutôt sous l'angle de l'évolution des filières de formation par rapport à l'évolution du marché du travail, évolution du marché du travail avec le sous-questionnement du comment on fait

évoluer des filières de formation au regard de l'évolution du marché du travail, avec qui le fait-on et sous quels délais ? Je prends deux exemples : il y a un certain nombre d'années, au milieu des années 80, il y a eu l'émergence de nouveaux métiers, des métiers industriels, c'était des métiers d'ajusteurs qui commençaient à travailler sur des machines à commandes numériques. Les formations qui ont alors été mises en place, au regard de ces besoins du marché du travail, ont commencé à orienter les jeunes vers la maîtrise des machines à commandes numériques. Et, quant il s'est agi d'aller sur le marché du travail, dans un très grand nombre de cas, les entreprises qui inséraient ces jeunes n'avaient pas de machines à commandes numériques, il fallait toujours travailler avec une lime, un étau, et ces jeunes ne connaissaient plus le geste fondamental de l'ajusteur ; et, donc, on a rencontré des problèmes d'adéquation extrêmement importants, d'incohérence ou de peu de cohérence entre les calendriers d'évolution du marché du travail et des besoins et ceux de l'évolution des diplômes ; de la même manière qu'aujourd'hui, quand on réforme un diplôme, quand on l'actualise ou quand on le crée, quel que soit le certificateur, cela prend un certain temps après une étude d'opportunité, après la mise en œuvre d'un travail d'ingénierie. Ensuite, entre la mise en œuvre de cette certification et les premiers sortis de ces diplômes quand on a des formations qui durent deux ans, il faut compter entre 5, 6, voire 7 ans parfois entre le moment où le besoin a émergé et a été identifié, et le moment où les premières générations de gens formés arrivent sur le marché du travail. Et, donc, là, le lien entre formation initiale et emploi est assez lointain, il est décalé dans le temps à chaque fois, et cela nous pose une question d'ajustement. Par conséquent, cela pose la question de la construction des diplômes dans des contextes de mutation.

Je voudrais aussi évoquer, toujours dans l'idée de ce lien, la question des outils. On dit que le lien est lâche... La question que je me pose, sur laquelle nous cherchons évidemment des réponses, est la suivante : nous sommes dans des enquêtes qui sont des enquêtes de grande taille dans lesquelles il faut renseigner un certain nombre de catégories qui sont des catégories de positionnement initial et puis de positionnement à 7 ans, sachant que les catégories, notamment les catégories socioprofessionnelles, sont des catégories relativement larges, pas faciles à appréhender par les personnes qui vont renseigner l'enquête, et que les familles professionnelles sont aussi indépendantes de ces positionnements, qu'elles évoluent ou ont évolué en 2003. Donc, comment construit-on ces ajustements et est-ce que les ajustements ou les désajustements ne sont pas sources, soit de minoration, soit de majoration de ce lien ? C'est une question qui se pose notamment lorsque les formes d'organisation du travail tendent à externaliser de plus en plus vite un grand nombre de fonctions qui étaient autrefois internalisées. Donc, on a des problèmes ici sans doute de repérage qui doivent nous interpeller. Il s'agit là de la question des outils qui sont mobilisés. Se pose aussi la question des activités et des métiers transversaux, c'est un vocable que l'on rencontre de plus en plus souvent, et la question sous-jacente est celle des compétences qui sont ou seraient ou doivent être transposables d'un contexte professionnel à un autre ; j'ai cru comprendre que, ce matin, la question avait été abordée dans un débat animé sur cette question, donc *quid* de l'évolution des diplômes vers des diplômes plutôt généralistes, à spectre de compétences très larges ou très généralistes ou plutôt vers des diplômes avec davantage de spécialités : je n'ai pas de réponse pour ma part mais c'est une question qui est soulevée par les résultats que vous apportez et qui interpelle les différents ministères. Elle interpelle aussi les certificateurs et elle nous met toujours en difficulté par rapport au calendrier que j'ai évoqué tout à l'heure au regard des délais liés aux modalités d'ajustement.

Je voudrais aussi poser la question de l'incidence de ce lien avec les politiques d'emploi. Il se trouve qu'en 1998, c'est-à-dire au moment où la Génération qui va être suivie pendant 7 ans sort du système éducatif, nous sommes dans un contexte un peu particulier puisque nous connaissons un contexte de montée en charge extrêmement rapide, extrêmement importante des emplois-jeunes. Et ces emplois-jeunes vont se répartir sur un certain nombre de domaines qui sont des domaines émergents au sein de la fonction publique, au sein d'associations mais qui sont à priori assez éloignés des logiques de formation initiale et des domaines de spécialités de formation initiale. Évidemment, il n'est pas question de dire « c'était bien », « c'était pas bien », ce n'est pas du tout mon propos mais c'est que l'on a peut-être à s'interroger sur l'incidence ou la conséquence de cette entrée sur le marché du travail très importante en nombre selon une orientation canalisée, et non d'une manière spontanée, plus largement traditionnelle. Est-ce que cela n'a pas, quelque part, une incidence non négligeable ensuite sur les parcours professionnels qui a fait que ce lien entre la spécialité de formation initiale et le domaine d'emploi occupé quelques années après est très brouillé ? C'est une question que je pose : je ne sais pas si vous avez des éléments de réponses à ces questions mais je dois dire que c'est quelque chose qui m'a fortement interpellé. Donc, en d'autres termes, est-ce que cela majore la dissociation, est-ce que cela la minore ? À mon sens, si un impact existait, et encore faudrait-il pouvoir le mesurer, il aurait plutôt tendance à majorer la distorsion entre la spécialité de formation et le domaine d'emploi.

Je prolongerai d'ailleurs cette interrogation à propos des incidences des politiques d'emploi en reprenant notamment les résultats d'un tableau qui est passé assez vite mais qui m'a vraiment interrogé quand je l'ai eu entre les mains et qui concerne l'impact des contrats aidés sur l'accès à l'emploi et les trajectoires professionnelles. Et là, je dois dire que j'ai été quand même très surpris du résultat qui apparaît puisque, ce que l'on observe si j'ai bien compris, si j'ai bien lu, c'est que 7 ans après être sorti du système de formation initiale, à part les diplômés du bac général, seule catégorie qui se distingue de toutes les autres, tous les autres jeunes qu'ils soient diplômés ou non diplômés, ont un taux d'emploi supérieur lorsque leur insertion sur le marché du travail s'est faite sans contrat aidé. Alors, de manière très provocatrice, je pourrais dire le contrat aidé est-il une fausse bonne idée, une fausse bonne mesure ? Ce n'est pas du tout comme cela que je vais poser la question mais je pense qu'il est fondamental aujourd'hui d'essayer de mesurer l'impact des contrats aidés en matière d'insertion à court terme mais aussi à moyen et long termes : ce que l'on ne fait généralement pas, puisqu'on voit que là, cela pose un certain nombre de questions sur l'allocation des ressources publiques vers un certain nombre d'emplois de type contrats aidés.

Permettez moi d'évoquer d'autres questionnements qu'appellent les résultats encore une fois remarquables que vous nous avez présentés : s'agissant du potentiel de promotion de diplômés, loin de moi l'idée de dire le contraire de ce que vous avez démontré à savoir que plus le diplôme est élevé, plus il est potentiellement porteur de promotion mais, là aussi, il y a des résultats qui nous posent question. Vous montrez, par exemple, que le taux de promotion entre un 1<sup>er</sup> emploi et la 7<sup>ème</sup> année de vie active est nettement plus important, sauf pour les diplômés de troisième cycle, quand la carrière démarre par un emploi non qualifié plutôt que lorsque la carrière démarre à partir d'un emploi d'employé ou d'ouvrier qualifié ; c'est-à-dire que, pour des catégories de non qualifiés et de qualification faible, le fait de commencer par un emploi non qualifié est plus porteur de promotion que si l'on commence par un emploi d'ouvrier qualifié. J'ai trouvé le résultat surprenant : il appelle un certain nombre de questions : quels sont ces emplois non qualifiés ou peu qualifiés et est-ce qu'ils sont réellement non qualifiés alors qu'on les catégorise de cette manière là ? Est-ce que ce sont des emplois tremplin mais à fort potentiel d'évolution derrière ? Faut-il penser alors que l'emploi est plus déterminant en termes de potentiel de promotion que le diplôme au moins pour ceux qui ont les diplômes les plus faibles ou qui n'en ont pas ? Donc, cette interrogation rejoint aussi certains résultats concernant la perception du rôle du diplôme dans le parcours professionnel qui nous renvoie à des représentations collectives que nous avons, que nous véhiculons bien souvent. Alors, la question que je poserais est en rapport avec ces perceptions : que peut-on penser du développement des écoles de la deuxième chance qui pèse assez peu dans les enquêtes que vous avez pu faire puisque c'est quelque chose d'assez innovant et qui commence aujourd'hui à perdre son caractère confidentiel pour atteindre un volume de jeunes un peu plus important ? Peut-on penser également que l'évolution de la validation des acquis de l'expérience constitue ou peut constituer une passerelle entre ces points de vue divergents ? Encore une interrogation sur le poids de la dimension territoriale et le poids qu'elle représente dans les cheminements professionnels. Peut-on penser que cette tendance assez forte de retour vers le territoire d'origine est un mouvement accompagné, est-ce un mouvement qui peut s'amplifier avec le développement du télétravail ? Peut-il être accéléré, amplifié par le développement d'emplois liés à l'environnement qui sont bien souvent, ou de plus en plus des emplois hors zone urbaine très concentrée ? Est-ce de nature à accompagner ou à amplifier ce mouvement de retour ? Et puis le retour vers la territorialité pose une autre question qui est celle des financements de la formation par les régions et de leur rôle croissant. Dès lors que celles-ci payent les équipements, elles espèrent que les jeunes formés travailleront localement. Au contraire, si les jeunes s'en vont au bout de quelques années, elles peuvent se poser des questions d'allocation de leurs ressources et notamment s'agissant de la mutualisation ou non de leurs dépenses.

Enfin je voudrais terminer par une remarque qui devrait nous faire prendre conscience des enjeux auxquels nous sommes confrontés à l'horizon des 10 ans qui viennent. Les travaux de prospective des métiers et des qualifications que nous avons publiés au début de 2007 ont montré des évolutions du marché du travail qui devraient notamment se traduire par une forte contraction d'emplois d'ouvriers non qualifiés massivement occupés par de jeunes hommes, dont vous avez dit même qu'ils étaient marqués par le poids très important des jeunes d'origine maghrébine, mais pas seulement, et surtout par des jeunes sans diplômes et sans qualification. Par ailleurs, les emplois non qualifiés ou peu qualifiés dont le nombre est appelé à augmenter émaneront du secteur tertiaire, notamment autour des emplois dans le secteur des services à la personne. Or ce sont des emplois essentiellement féminisés. Au regard de cette évolution à laquelle on peut s'attendre, comment allons nous agir pour anticiper ces ajustements qui vont bien au-delà de l'adaptation à l'emploi et qui impactent des dimensions culturelles extrêmement fortes ? Je vous remercie de votre attention.



Table ronde finale

---

**L'expertise au service de l'action publique**



## Table ronde finale L'expertise au service de l'action publique

*Christian Forestier, Inspecteur général de l'Éducation nationale, Président du Conseil d'administration du Céreq ;*

*Jean-Paul de Gaudemar, Recteur de l'académie d'Aix-Marseille ;*

*Hanne Shapiro, Danish Technological Institut (DTI) ;*

*Paul-Pierre Valli, ancien Inspecteur de l'Éducation nationale, ancien directeur du Céreq.*

Le président de séance, **Christian Forestier**, introduit la table ronde en remerciant le Céreq de l'intérêt de cette manifestation qui est soulignée par la nombreuse assistance et la vigueur des échanges, surtout lors de la première session. Il propose ensuite d'organiser le débat à partir de deux enjeux actuels, pour lui primordiaux : la sortie du système éducatif des jeunes sans qualification et l'objectif d'amener 50 % d'une génération au niveau de l'enseignement supérieur.

La loi d'orientation de 1989 faisait de la réduction du nombre des sorties sans qualifications son objectif majeur. Près de vingt ans plus tard, on pourrait croire que l'objectif a été en partie atteint puisque ces sorties ne représentent plus que 5 à 6 % d'une génération. Mais le Céreq nous appris depuis que l'on ne pouvait plus considérer les niveaux V et IV comme homogènes et qu'il fallait faire une très forte différence entre les sorties avec diplômes et les sorties sans diplômes (CAP, BEP ou baccalauréat). Les sorties dites qualifiées aux niveaux V et IV mais non validées par un diplôme correspondent de plus en plus à des sorties sans qualifications, notamment lorsque la conjoncture se dégrade ; et donc dans ces conditions c'est 15 à 20 % d'une génération qui est en difficulté. Les enquêtes « Génération » soulignent très bien cette situation et nous amènent donc à faire évoluer l'objectif de réduction des sorties sans qualification vers un objectif de réduction des sorties sans diplôme et/ou sans qualification.

Qu'entend-t-on par amener 50 % d'une génération à un niveau de diplôme de l'enseignement supérieur ? À l'heure actuelle, 50 % d'une génération entre dans l'enseignement supérieur, 40 % obtiennent un diplôme de niveau III, II ou I et 10 % n'obtiennent rien d'autre que le baccalauréat qui leur a permis d'accéder à l'enseignement supérieur. Pour atteindre l'objectif fixé par la loi, il faut donc soit faire réussir tous les entrants, soit, à taux de réussite équivalent, augmenter le flux d'entrée, soit bien évidemment faire simultanément les deux choses. Reste à définir la répartition au sein de ces 50 % entre enseignement supérieur court (BTS, DUT) et enseignement supérieur long (licence et plus). Le président constate que dans les débats actuels, on commence à entendre : 50 % au niveau de la licence. S'agit-il d'un objectif réaliste ou tout simplement d'une confusion ? C'est de l'avenir des sorties de niveau III qu'il s'agit ; veut-on vraiment les faire disparaître ? Est-on réellement sûr que ce niveau, à terme, n'a plus de place sur le marché du travail ? Bien sûr que non, donc nous sommes bien dans la confusion.

Pour instruire ces questions, il y a besoin d'expertise mais il constate une certaine étanchéité entre expertise et action publique. Prenant le cas du Contrat première embauche (CPE), il se dit persuadé que ceux qui avaient l'expertise n'auraient pas fait le CPE. Il passe ensuite la parole à Hanne Shapiro.

**Hanne Shapiro** entame son propos sur la nécessité des comparaisons internationales et de la collaboration des experts entre eux. Dans de nombreux pays, au Danemark comme au sein de l'Union européenne, les deux questions en suspens sont les mêmes : la question des jeunes sans qualification et la professionnalisation de l'enseignement supérieur. Or, remarque-t-elle, ces questions se posent dans des contextes économiques et sociaux différents. Il importe donc que les experts de plusieurs pays collaborent et confrontent leurs analyses parce que, selon elle, l'expertise ce n'est pas qu'observer et analyser. Il s'agit aussi de bien poser les questions et de lancer des débats. Ensuite, elle se dit étonnée par les débats, ou l'absence de débat, sur les systèmes d'innovation. On lie généralement l'innovation à un enseignement supérieur performant sans vraiment poser la question du travail qualifié des ouvriers. Là encore elle constate que cette question est posée à peu près dans les mêmes termes dans beaucoup de pays européens.

**Paul-Pierre Valli** interpelle le président à propos de son exemple du CPE. Est-ce que cela voudrait dire que les experts n'ont plus qu'un rôle de garde-fou ? Comment en est-on arrivé là ?

Dans les années soixante-dix, il y avait d'énormes attentes vis-à-vis des experts. On était dans une situation où se passaient des choses complètement nouvelles. Quelque temps auparavant une commission du VI<sup>ème</sup> Plan annonçait la possibilité d'un chômage pouvant atteindre 600 000 personnes. Ceci fit scandale dans les milieux politiques. À cette période on voit apparaître le chômage des jeunes au niveau VI, c'est-à-dire de jeunes garçons sans formation, c'est le début de la crise économique avec le premier choc pétrolier. La hantise dans les milieux politiques, c'est le franchissement du cap d'un million de chômeurs en 1978. S'engage alors une bataille d'experts entre la toute récente alors Délégation à l'emploi et le Comité interministériel pour la formation professionnelle. La première voulait développer ses contrats emploi-formation, le second préconisait ses stages de formation professionnelle. Finalement les deux mesures seront appliquées conjointement, dans le premier Pacte pour l'emploi de 1977.

Mais en même temps se développaient des travaux au Céreq, notamment ceux d'Alain d'Iribarne à partir de l'exemple allemand. Il montrait qu'une élévation du niveau de qualification génèrait des gains de productivité. Incrédulité chez les décideurs. Un directeur de cabinet disant : « *Mais enfin il y aura toujours besoins de garde-voies !* ». C'est finalement Christian Beullac, le ministre du travail (qui avait été directeur général adjoint de la régie Renault) qui conclura : « *Si les OS sont mieux formés, on aura moins besoin de régisseurs, une réduction des lignes hiérarchiques pourra être opérée, et entraîner ainsi des gains de productivité* ».

La priorité a alors été de lutter contre la sortie des jeunes sans formation. Le chômage commençait à toucher les certificats d'aptitude professionnelle (CAP), puis les brevets d'études professionnelles (BEP) puis le bac. Or, la réponse du système éducatif n'a pas été d'améliorer la relation formation-emploi car la grande question de l'époque était la création du collège unique. Le second cycle secondaire était organisé en trois filières : les petits lycées (qui deviendront les collèges d'enseignement secondaire), les « cours complémentaires » (conduisant à l'ancienne filière dite du « primaire supérieure ») et les CPPN-CPA<sup>1</sup>, véritables classes « rebut ». Mais c'est aussi l'époque où le BEP commence à prendre le pas sur le CAP. Parallèlement on préconise le développement de l'alternance, à partir de l'apprentissage, qui a peut-être dévié puisqu'à partir de 1991 on va développer l'apprentissage dans le supérieur. C'est une époque où les experts jouent un rôle important de défricheurs de concepts. On assistera ensuite à une période de stabilité des concepts, dont on n'est peut-être pas sorti. On se trouve devant un niveau de chômage très élevé, avec un déversement des jeunes formés n'ayant pas trouvé d'emploi vers des emplois demandant peut-être moins de qualification, au détriment des jeunes les moins formés qui se trouvent, ainsi, acculés au chômage.

On assiste ensuite à une sorte de sortie par le haut, en changeant de vocabulaire. On parle de compétence, après avoir parlé de qualification et de classification. Ceci donne aussi l'occasion aux partenaires sociaux de reprendre la main, de pouvoir intervenir sur ce qu'ils ont en main : la compétence, c'est l'affaire des entreprises, pas celle de l'Éducation et de ses diplômes.

À cette époque, l'expertise se caractérisait par l'utilisation d'un vocabulaire abscons, reproche particulièrement adressé au Céreq. Mais l'important était plutôt qu'en constatant qu'une même formation menait à plusieurs types d'emploi et qu'un même emploi pouvait être pourvu par des individus de formation différente, le propos du Céreq fasse débat, parce qu'il s'opposait à la vision « adéquationniste », très prégnante dans les cercles de décision. Maintenant, le reproche serait plutôt qu'il existe une pensée dominante, une pensée unique qui se camoufle derrière des mots nouveaux, construits avec de nouveaux suffixes, comme « gouvernance » mais qui ne font plus peur à personne...

Le problème est que depuis vingt ans, il n'y a pas eu de représentation nouvelle. « On a tout essayé » entend-on même dire parfois. Ce n'est pas dramatique en soi. Mais il est peut-être dommage que les experts ne jouent pas le rôle de poil à gratter. Il est bon parfois d'être bousculé. Si les décideurs ne sont plus en attente vis-à-vis des experts, alors il faut prendre garde au risque du volontarisme, c'est-à-dire la définition d'objectifs d'action, qui ne s'appuient pas sur une analyse technique ou scientifique suffisante, et on arrive en effet à la mécanique de décision du « Contrat première embauche ». Si n'y a pas d'explications nouvelles globales, le risque, c'est de ne plus faire jouer aux experts que le rôle de garde-fou : « Attention aux effets pervers, attention aux effets d'aubaine, sachons donner du temps au temps »... Pour que le Céreq ne soit pas cantonné à ce rôle il faut qu'il s'attache à la manière dont il se présente dans sa plaquette : observer, analyser, anticiper.

---

<sup>1</sup> Classes pré-professionnelles de niveau - Classes préparatoires à l'apprentissage.

**Jean-Paul de Gaudemar.** Le Recteur s'interroge sur l'apport de l'expertise à l'action publique et par là même sur les limites de l'expertise. Et à l'inverse, il pose la question de ce que fait l'action publique de l'expertise. Pour avoir été alternativement dans les deux positions, il a un double regard sur ces questions.

Pour rebondir sur le témoignage précédent, il fait part de sa propre carrière pour s'interroger sur la nature de la relation formation-emploi. Il commence sa carrière de chercheur sur des travaux financés par le Céreq. Au début des années soixante-dix, on était dans l'émergence de la pensée adéquationniste, c'est-à-dire l'idée que système d'éducation et système d'emploi devaient être en correspondance au plus près. C'était une représentation qui n'allait pas de soi pour des étudiants pour qui le problème de l'emploi ne se posait pas. Il y avait la certitude de trouver un emploi, pas forcément celui désiré, mais un emploi. La représentation de l'époque était celle d'un lien causal entre formation, productivité, croissance et emploi. Or de nos jours, la relation croissance-emploi est problématique. Il y a donc rupture entre formation et emploi. Et l'on est conduit à s'interroger sur la nature même de cette relation.

Si l'on retient ce qui a été dit précédemment sur le fait qu'un emploi sur deux ne correspond pas à la formation de l'individu qui l'occupe, on ne peut être qu'étonné si l'on est dans une visée adéquationniste. Que peut faire un décideur d'un constat de ce type ? Il pourrait en tirer la conclusion qu'après tout il n'est pas utile de diversifier le système de formation professionnelle comme on l'a fait depuis vingt ans. Pourquoi pas un système beaucoup plus resserré. Nous en sommes à 60 bacs pro sans parler des CAP et des BEP. Donc, le décideur peut aller à l'inverse de ce que dit l'expertise, sans doute pour des raisons tout à fait recevables. Deuxième type de conséquence que l'on peut dégager, c'est que, dans toute formation, il y a une partie utile dans un parcours. Il y a une partie qui trouve son utilité à un moment : c'est en ce sens que les études longitudinales apportent plus d'éléments d'appréciation que les simples photographies. Mais cela nous indique aussi que l'approche par les compétences développée depuis quelques années est sans doute pertinente en ce qu'elle désigne le fait que des choses peuvent être utiles à un moment donné d'un parcours professionnel et pas seulement dans la phase d'insertion.

Deuxième série de réflexions pour éclairer le double questionnement, peut-être plus centrale : quelles limites à l'expertise ? Dans le domaine de la relation formation-emploi la limite centrale est sa capacité de prospective. Le décideur a, certes, besoin de constats, de rétrospectif mais il a aussi besoin d'aide à l'action. Il doit, grâce à l'expertise, pouvoir disposer d'un inventaire du champ des possibles, d'outils d'aide à la décision. Or, dans le champ de la relation formation-emploi, nous sommes mal armés. Par exemple, les travaux du Centre d'analyse stratégique sur les métiers et les qualifications sont très intéressants mais il est très difficile d'en faire quelque chose en termes d'action publique. Les grandes tendances macroéconomiques sont bien là mais elles ne nous disent pas grand chose sur les niveaux inférieurs à l'espace national. On est dans l'exercice particulièrement difficile de se projeter dans un univers incertain. Ceci montre que nous sommes dans les limites de l'expertise et que les décideurs doivent se méfier de la seule expertise. Ils doivent de plus se confronter avec ce que l'on pourrait appeler l'opinion publique pour s'assurer de la faisabilité sociale de la décision. La décision doit s'accompagner d'un dispositif de concertation. Cela ne garantit pas que la décision va être bonne. Mais confronter l'expertise sur la base d'une démarche scientifique à une autre démarche avec les partenaires sociaux, les acteurs locaux, voire une frange plus large de la population, ne peut donner que plus de pertinence à la décision.

Troisième élément pour les relations entre expertise et décision, et particulièrement en ce qui concerne la relation formation-emploi : la question de la territorialisation de l'expertise. Aujourd'hui on en est encore à une conception « hors sol » de l'expertise. On est encore sur une idée, pas sotte au demeurant, de l'universalité de la science. Mais la question qui est posée est celle de l'universalité de l'expertise et la territorialité de sa pertinence. Ceci plaide pour une territorialisation de l'exercice y compris dans son mode d'organisation. Deux raisons à cela. D'abord à cause de la structuration spatiale des marchés du travail. On sait très bien, expertise ou expérience d'employeurs, que les sortants des niveaux VI, V bis et V sont les moins mobiles pour les raisons que l'on peut deviner, pour les niveaux IV on peut imaginer une mobilité intrarégionale et pour les niveaux III, II et I, une mobilité interrégionale voire internationale est envisageable.

Cela a des conséquences en matière d'organisation de l'expertise. On ne peut que constater la pauvreté générale de l'expertise en région. Par exemple, certes, il existe les Observatoires régionaux emploi-formation (OREF), constitués d'équipes de qualité, mais c'est la logique même de la territorialisation des décisions qui n'est pas explorée jusqu'au bout. Les niveaux d'action ont évolué. Les régions ont maintenant de fortes prérogatives en matière de relation formation-emploi. Même en ce qui concerne les échelons déconcentrés de l'État, la prospective territoriale n'est pas assurée.

**Le président** conclut en remerciant les intervenants. Il trouve logique qu'ils aient mis en garde l'auditoire sur ce que serait un gouvernement des experts. Toutefois, il est important aussi de ne pas jeter l'enfant avec l'eau sale du bain. « Nous sommes tous des experts » est un discours qui trouve vite ses limites, et pas seulement dans la sphère politique. Il y a un mauvais usage de l'expertise mais il y a aussi un non-usage de l'expertise qui est inquiétant. Jean-Paul de Gaudemar a eu raison d'attirer notre attention sur le chiffre des 50 % qui occupent un emploi sans rapport direct avec leur formation, chiffre qui jusque là était surtout connu des experts et qui fait irruption dans la sphère publique. Pour autant est-ce que cela peut nous amener à supprimer la formation professionnelle ? S'il n'y a pas d'adéquation faut-il se contenter de faire une bonne formation générale et laisser ensuite au monde de l'entreprise le soin d'assurer la professionnalisation ? On voit bien les limites de ce discours. Pour Christian Forestier ce désajustement ne disqualifie surtout pas la nécessité de qualifier, bien au contraire. Les experts nous disent qu'il est plus facile de procéder à un transfert de compétences que de créer des compétences *ex nihilo*. Ajoutons enfin que lorsque l'on interroge les branches professionnelles sur la prospective des emplois, elles sont unanimes à considérer qu'il n'y a aucune visibilité au-delà de cinq ans.

Ceci étant le Céreq a montré aujourd'hui tout l'intérêt de l'expertise pour nourrir la réflexion. La France dans quelques mois prend la Présidence de l'Union européenne. Nous savons qu'un des thèmes en sera l'orientation. L'enquête Génération 2004 amènera à cet égard un matériau central pour la discussion.

## Glossaire

AES	Administration économique et sociale
AFPA	Association nationale pour la formation professionnelle des adultes
ANRU	Agence nationale pour la rénovation urbaine
BEP	Brevet d'études professionnelles
BEPC	Brevet d'études du premier cycle
BTS	Brevet de technicien supérieur
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CAPES	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré
CAPET	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique
CAPLP	Certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel
CDD	Contrat à durée déterminée
CDI	Contrat à durée indéterminée
CEP	Contrat d'étude prospective
Céreq	Centre d'études et de recherches sur les qualifications
CNCP	Commission nationale de la certification professionnelle
CPGE	Classes préparatoires aux grandes écoles
CS	Catégorie sociale
CSP	Catégories socioprofessionnelles
DARES	Direction de l'animation, de la recherche, des études et des statistiques
DEPP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DESS	Diplômes d'études supérieures spécialisées
DEUST	Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques
DNTS	Diplôme national de technologie spécialisé
DPD	Direction de la prospective et du développement
DU	Diplôme d'université
DUT	Diplôme universitaire de technologie
EDD	Emploi à durée déterminée
EDI	Emploi à durée indéterminée
ENA	École nationale d'administration
ENSI	Écoles nationales des sciences de l'informatique
HCEEE	Haut Comité Éducation Économie Emploi
HCR	Hôtellerie-cafés-restaurants
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques
IUT	Institut universitaire de technologie
IRA	Institut régional d'administration
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
IUP	Institut universitaire professionnalisé
LEA	Langues étrangères appliquées
LMD	Licence-master-doctorat
LP	Licence professionnelle
MEDEF	Mouvement des entreprises de France
MEN	Ministère de l'Éducation nationale
MIAGE	Maîtrise d'informatique appliquée à la gestion
MISASHS	Mathématiques informatique statistiques appliquées aux sciences humaines et sociales
MSG	Maîtrise des sciences de gestion
MST	Maîtrise de science et technologie

ONQ	Ouvrier non qualifié
OQ	Ouvrier qualifié
PSB	Portraits statistiques de branche
STS	Section de techniciens supérieurs
TOEIC	Test Of English for International Communication
UFR	Unité de formation et de recherche
UNEF	Union nationale des étudiants de France
VAE	Validation des acquis de l'expérience

CÉREQ  
Dépôt légal 2<sup>e</sup> trimestre 2008

Imprimé par le Céreq  
Marseille



**RAPPORTS ET ECHANGES SUR LES LIENS EMPLOI-FORMATION**

ISBN : 978-2-11-096910-1  
ISSN : 1763-6213

20 €

**Céreq**

CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS

10, place de la Joliette, BP 21321, 13567 Marseille cedex 02  
Tél. 04 91 13 28 28 - Fax 04 91 13 28 80

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