



Derrière les diplômes et certifications, les parcours de formation et leurs effets sur les parcours d'emploi

**XV^{es} journées d'étude sur les données longitudinales dans
l'analyse du marché du travail**

éreq

*Benoît Cart
Jean-François Giret
Yvette Grelet
Patrick Werquin
(éditeurs)*

RELIEF.24

Échanges du Céreq

mai 2008



Derrière les diplômes et certifications, les parcours de formation et leurs effets sur les parcours d'emploi

**XV^{es} journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse
du marché du travail**

*Benoît Cart
Jean-François Giret
Yvette Grelet
Patrick Werquin
(éditeurs)*

Sommaire

Avant-propos	7
<i>Benoît Cart, Bernard Convert, Marie-Hélène Toutin</i>	

Thème 1 – L’entreprise, poursuite de formation

Accéder à des métiers, des secteurs

Accès et carrière dans la fonction publique : le cas des procureurs de la République.....	13
<i>Florence Audier</i>	

Quelles dynamiques formation-emploi dans l’hôtellerie ?.....	25
<i>Nathalie Bosse, Christine Guégnard</i>	

Une analyse longitudinale des accords de la branche bancaire.....	35
<i>Marnix Dressen</i>	

Contribution d’une entreprise à la formation des salariés.....	49
<i>Coralie Perez</i>	

Les administrateurs de systèmes d’information géographique dans les Conseils généraux.....	61
<i>Nadine Polombo</i>	

Les acquis de l’expérience

Le rapport entre l’analyse de contexte de travail et la formation.....	75
<i>Raquel Becerril Ortega, Bernard Calmettes, Bernard Fraysse</i>	

Mobilités sur le marché du travail : comment les marchés professionnels se caractérisent-ils ?.....	81
<i>Mireille Bruyère, Laurence Lizé</i>	

La difficile inscription de la validation des acquis de l’expérience dans le parcours de licenciés économiques.....	95
<i>Olivier Mazade</i>	

Parcours de VAE, un visa pour l’emploi ?.....	101
<i>Isabelle Recotillet, Patrick Werquin</i>	

Les trajectoires professionnelles des bénéficiaires de VAE. Réflexions à partir de cas en Rhône-Alpes.....	117
<i>Michel Rocca, Sarah Veyron</i>	

Thème 2 – Nouvelles formes des marchés professionnels

Professionalisation/Spécialisation de l’enseignement supérieur

À quelles conditions le marché professionnel de l’ingénieur diplômé de l’enseignement supérieur agricole peut-il s’étendre ?.....	131
<i>Jean-Michel Drouet</i>	

L’importance du stage dans l’insertion professionnelle des étudiants.....	143
<i>Nicole Escourrou</i>	

Fermeture du marché du travail et émergence d’un micromarché professionnel. Illustration à partir de la création d’une licence professionnelle.....	155
<i>Anne Moysan-Louazel</i>	

Carrières d'amateurs/Carrières de professionnels

Niveau d'engagement dans une carrière amateur et début de parcours des étudiants en STAPS.....	167
<i>Lucile Chalumeau, Nicolas Gury, Séverine Landrier</i>	
Carrières d'amateurs et cursus universitaires : le sens multiple des parcours des étudiants en STAPS.....	179
<i>Vérène Chevalier, Cyril Coinaud</i>	
Processus d'autosélection à l'entrée des marchés professionnels non réglementés : le cas des professions artistiques.....	191
<i>Magali Danner, Gilles Galodé</i>	
Parcours de formation, itinéraires d'insertion et réussite professionnelle : essai de modélisation des carrières des danseurs intermittents.....	197
<i>Janine Rannou, Ionela Roharik</i>	

Thème 3 – Derrière le diplôme, le parcours

Des parcours atypiques

Réversibilité et chemins de traverse en formation initiale.....	211
<i>Gérard Boudesseul, Cyril Coinaud, Yvette Grelet, Céline Vivent</i>	
Après l'activité professionnelle, retraite ou re-traitement ?.....	223
<i>Aline Chamahian</i>	
Orientation scolaire et genre : les élèves de CAP et BEP typiques et atypiques.....	233
<i>Clotilde Lemarchant, Benoît Tudoux</i>	
La réorientation professionnelle et le retour en formation : quel impact sur le devenir professionnel des jeunes adultes ?.....	245
<i>Agnès Legay, Nathalie Marchal</i>	
Formations professionnelle et technique au Québec : l'émergence de nouvelles filières.....	261
<i>Sylvie De Saedeleer, Guy Sauvageau, Lucie Tremblay</i>	

Diversité des parcours de formation

À quoi servent les disciplines universitaires ? Essai de typologie des filières universitaires à travers l'observation de cinq ans de parcours étudiants dans l'enseignement supérieur.....	273
<i>Bernard Convert</i>	
Diversité des parcours de niveaux V, une composante des effets de spécialité ?.....	287
<i>Françoise Dauty, Philippe Lemistre</i>	
Inégalités sociales et parcours universitaire. Étude microéconométrique par la régression Logit.....	299
<i>Magali Jaoul-Grammare</i>	

Thème 4 – Parcours d'études, parcours professionnels

Des expériences étrangères

Education, training and youth employment outcomes. Evidences from Italy.....	317
<i>Elena Baici, Giorgia Casalone</i>	
Compétences des diplômés de l'enseignement supérieur (le cas de la région de Volgograd en Russie).....	331
<i>Lisa Bydanova</i>	

Les parcours scolaires et professionnels des jeunes étudiants canadiens : définition et analyse à partir de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET).....	337
<i>Pierre Doray, Stéphane Moulin, Jake Murdoch, Elise Comoé, Catherine Leroy</i>	
Effets des modalités du choix initial sur le parcours de formation et la trajectoire professionnelle.....	349
<i>Annick Evrard, Claude Albert Kaiser, François Rastoldo</i>	
Trajectoires et salaires	
Formation continue, mobilités et salaires.....	361
<i>Pierre Béret</i>	
Les carrières salariales françaises du privé sur longue période : effets de l'éducation, de l'ancienneté et des ruptures.....	371
<i>Fabienne Berton, Jean-Pierre Huiban, Frédérique Nortier</i>	
L'adaptabilité des apprentis sur le marché du travail : impact de la mobilité sur la trajectoire salariale.....	385
<i>Benoît Cart, Alexandre Léné</i>	
Filières de formation et insertion professionnelle	
Parcours de formation des diplômés universitaires et insertion professionnelle : le cas des diplômés scientifiques.....	399
<i>Catherine Béduwé, Bernard Fourcade, Jean-François Giret</i>	
L'insertion professionnelle des jeunes en apprentissage : une analyse empirique en termes d'efficacité.....	413
<i>Oana Calavrezo</i>	
La qualité de l'insertion professionnelle selon la continuité ou la rupture de filière entre le 2 ^e et le 3 ^e cycle universitaire.....	427
<i>Nathalie Jacob</i>	
Thème 5 – Évaluation des politiques publiques	
La politique d'insertion des docteurs en entreprise : fondement et efficacité.....	439
<i>Jean-Paul Beltramo, Julien Calmand, Patrick Montjourides</i>	
Évolution de l'impact des contrats en alternance sur l'insertion professionnelle des jeunes.....	453
<i>Sabina Issehnane</i>	
Le programme individuel de formation et la mise en œuvre de ses modalités dans le cadre de la loi du 4 mai 2004.....	463
<i>Philippe Jean-Amans</i>	
Glossaire	473

Avant-propos

Derrière les diplômes et certifications, les parcours de formation et leurs effets sur les parcours d'emploi

*Benoit Cart, Bernard Convert, Marie-Hélène Toutin**

L'analyse¹ traditionnelle du lien formation-emploi doit beaucoup à une conception du diplôme qu'un certain nombre d'évolutions récentes remettent en cause, et qui obligent à accorder une attention renouvelée aux parcours de formation.

La massification de l'enseignement, la diversification des cursus dans les enseignements secondaire, professionnel et supérieur, la mise en place du « processus de Bologne » dans l'enseignement supérieur, la cohabitation et le développement de certifications différentes par leur nature ou par leur processus d'acquisition, le développement de l'apprentissage à tous les niveaux, ces différentes évolutions brouillent et affaiblissent le rôle de « signal » du diplôme, aux yeux des employeurs et des individus eux-mêmes. Les parcours de formation, les modes d'acquisition des diplômes ou des certifications, produisent désormais des effets sur les modalités de l'accès à l'emploi et sur la trajectoire professionnelle qui viennent s'ajouter à ceux des diplômes eux-mêmes.

Nous proposons de consacrer ce Relief, qui rassemble les communications présentées aux XV^{es} Journées du Longitudinal de Lille des 22 et 23 mai 2008, à l'analyse de ces modes et parcours de formation – que ceux-ci relèvent de la formation initiale, de la formation continue, de la formation tout au long de la vie – et aux effets de ces parcours de formation sur l'insertion et la trajectoire professionnelle à plus long terme.

Cet objet principal peut se décliner en différentes thématiques, qui ont fait l'objet chacune d'un certain nombre des communications regroupées dans ce document.

1. L'entreprise, acteur de la formation : apprentissage, validation des acquis de l'expérience...

Avec le développement de l'apprentissage à tous les niveaux, avec la reconnaissance croissante des « acquis de l'expérience », l'entreprise peut être désormais considérée comme un véritable acteur de la formation. On reconnaît aujourd'hui, dans le consensus entre usagers, entreprises et pouvoirs publics, la légitimité d'une qualification, d'une compétence ou de savoirs partiellement ou totalement acquis dans l'entreprise. Longtemps réservé aux métiers manuels et au modèle traditionnel de l'apprentissage, l'acquisition, sanctionnée ou non par une certification, de savoirs et de savoir-faire au sein de l'entreprise, est désormais un modèle qui se généralise à tous les types et niveaux de qualification.

Ainsi, la question à laquelle certains textes tentent de répondre, est celle de l'efficacité propre de ces nouvelles modalités de formation et de certifications sur la carrière professionnelle. Comment peut-on la mesurer ? Peut-on par exemple comparer l'efficacité différentielle sur la trajectoire professionnelle d'un diplôme acquis en formation classique et en apprentissage ? Peut-on faire apparaître des efficacités différentes à court et à plus long terme ?

* **Benoît Cart** et **Marie-Hélène Toutin** sont ingénieur d'études au Centre lillois d'études et de recherches sociologiques et économiques (Clersé), centre associé au Céreq de Lille, benoit.cart@univ-lille1.fr, marie-helene.toutin@univ-lille1.fr ; **Bernard Convert** est co-directeur du centre associé au Céreq et directeur-adjoint du Clersé, Bernard.Convert@ifresi.univ-lille1.fr.

¹ Nous remercions Véronique Testelin (Clersé) pour l'aide apportée à la relecture des textes.

2. Vers une extension des « marchés professionnels » ?

Pour certains types de formation, la fonction de sélection, qui s'opère généralement au moment de la certification puis, sur le marché du travail, au moment du recrutement dans l'entreprise, est anticipée dès l'entrée dans la formation. Dans ce mode de relation formation-emploi, c'est au moment de l'accès au cursus de formation que le dimensionnement des effectifs formés au regard des besoins quantitatifs d'emplois est réglé. Ainsi, dès lors que la formation est menée à son terme, l'admission dans le métier préparé est « garantie » dans des conditions « satisfaisantes ». Est décrit là ce que la théorie économique, par les apports de Mardsen, formalise sous le concept de « marchés professionnels » ; l'accès aux professions médicales avec leur *numerus clausus* en constitue un exemple classique. La qualité et la « sécurité » de l'insertion professionnelle qu'elles assurent constituent les atouts de ces formations.

Pour les politiques, il est tentant de développer ce type de relation formation-emploi comme remède aux apories de la massification et de la démocratisation de l'enseignement supérieur, particulièrement en termes d'insertion professionnelle. Ne faut-il pas voir dans le développement des filières professionnalisées et sélectives à l'Université, notamment les « licences professionnelles », des tentatives pour « créer » de nouveaux micromarchés professionnels ? Mais ces filières professionnalisées peuvent-elles constituer des solutions généralisables, si l'on considère qu'elles visent souvent des niches très ciblées d'emplois aux effectifs relativement restreints ? Dans ces cas-là, en choisissant de telles formations, l'étudiant se voit offrir un placement rapide et sûr au prix d'une spécialisation étroite et précoce. Ce choix ne se fait-il pas au détriment de la carrière à long terme ? Mais la question de la transférabilité de ces savoirs vers d'autres emplois que ceux initialement visés reste posée.

Ces questions, stratégiques pour l'orientation de la politique d'enseignement, sont abordées par des communications portant sur la genèse et l'histoire de ces filières, sur l'évolution des caractéristiques sociales des jeunes les fréquentant, sur le rôle et la place de ces cursus dans les parcours individuels de formation et d'emploi.

3. Le lien formation-emploi revisité

Le thème abordé dans ces journées permet aussi de revenir sur un problème récurrent de l'analyse du lien formation-emploi. : ce lien est classiquement mesuré à partir du diplôme final ; mais trop souvent la mesure de l'efficacité du *diplôme final* est entendue comme mesure de l'efficacité de la *filière* qui est censée y conduire. Quand on montre, par exemple, qu'un master de gestion est plus efficace en termes d'insertion qu'un master d'économie, on court le risque d'être entendu comme ayant montré que la *filière* gestion offre de meilleurs débouchés que la *filière* économie. Ce qui serait une mauvaise interprétation, car nombre de titulaires d'un master de gestion ont fait la plus grande partie de leurs études en économie et rien ne dit que ce ne sont pas eux, parmi les titulaires d'un master de gestion, qui ont la meilleure insertion, ce qui conduirait à l'interprétation inverse de la précédente. Ces effets méritent d'être mesurés. Car le diplôme final ne préjuge en rien de la trajectoire qui y a conduit, aujourd'hui moins qu'hier. Les parcours de formation initiale, longtemps linéaires, sont désormais faits de bifurcations plus ou moins nombreuses. Entre l'orientation initiale à l'entrée d'un cycle de formation et le diplôme finalement obtenu, le lien est de moins en moins direct. Se pose ici directement la question de l'effet, derrière les diplômes, des parcours de formation, mais également des différentes expériences qui peuvent influencer les choix scolaires et professionnels du jeune (les stages, le travail étudiant ou les autres expériences non scolaires). Ces effets peuvent être mesurés, là encore, au stade de l'insertion professionnelle ou à plus long terme.

À l'heure où l'accent est mis sur la nécessité d'une « orientation active », il est urgent de mesurer les relations observées entre les points d'entrée d'un cycle de formation, le diplôme final, et les parcours d'emploi associés.

4. Parcours de formation et effets de court et long terme sur la trajectoire d'emploi

Face à une opportunité de formation, l'individu est souvent placé devant une alternative qui consiste soit à échanger de la sûreté à court et moyen terme contre une spécialisation professionnelle plus ou moins étroite, soit à refuser une spécialisation trop précise et trop précoce au risque d'une insertion et d'une trajectoire plus aléatoire. Il fut une époque (le début des années 70) où certains auteurs expliquaient le peu de succès de l'enseignement professionnel supérieur court par ce schéma : les élèves préféraient courir le risque de poursuivre des filières générales *in fine* plus payantes en moyenne (salaire modal de début plus élevé), mais plus aléatoire (fort écart-type de la distribution des salaires) à des études professionnelles sûres (faible écart-type) mais en moyenne moins payantes. À l'évidence la tendance s'est aujourd'hui inversée sous l'effet de la crise de l'emploi, mais aussi de l'aggravation des taux d'échec en premiers cycles universitaires et de l'extension des possibilités de poursuite d'études après un DUT ou un BTS.

Plusieurs questions se posent autour de cette alternative générale : le choix de l'un ou l'autre terme de l'alternative est-il ou non indifférent aux caractéristiques sociodémographiques ? A-t-on les moyens de mesurer et de comparer les effets à court terme (plus ou moins forte déqualification à l'embauche) et à plus long terme (reclassement plus ou moins rapide, effets sur la précarité ou la stabilité des trajectoires professionnelles) de ces différents choix ?

5. Effets et efficacités des politiques publiques

Enfin, il est tout aussi nécessaire de s'interroger sur le rôle majeur des politiques publiques, tant dans leur fonction d'orientation, dont on a vu qu'elle était fortement questionnée, que dans leur rôle d'incitation vers de nouveaux modes de formation. Elles proposent en effet d'autres accès à la qualification et à l'emploi, pour des jeunes ou pour des actifs, qui doivent construire, consolider ou améliorer une compétence insuffisante ou inadaptée. On a fait appel ici à plusieurs travaux d'évaluation de ces politiques publiques, qui tentent de tenir compte des multiples effets croisés venant brouiller la mesure, en présentant des résultats portant sur le rôle et la place du passage par ces différentes mesures dans la trajectoire des individus. À ce sujet, les outils statistiques tenant compte du temps, tels que les enquêtes rétrospectives (dispositif « Génération » du Céreq par exemple), les panels, les suivis de cohortes, servent de mesure pour ces travaux. Mais sont présentés aussi des modes d'interprétation du rôle de ces politiques appuyés sur des matériaux plus qualitatifs : monographies de dispositifs, entretiens auprès de bénéficiaires, histoires de vie...

* * *

Derrière toutes ces approches longitudinales, et pas seulement sur ce dernier thème, la plupart des disciplines des sciences humaines sont représentées, qu'elles mobilisent des données statistiques (enquêtes Céreq, DARES, INSEE, Observatoires universitaires...) ou des résultats de monographies, d'entretiens, d'histoires de vie... ou tout autres matériaux qualitatifs. Bien entendu, les textes issus des disciplines traditionnelles qui questionnent la relation formation-emploi, l'économie et la sociologie, sont les plus nombreux. Mais d'autres approches disciplinaires, telles que la psychologie, la gestion, le droit, les sciences de l'éducation, permettent des confrontations intéressantes, tant par les méthodes employées que par les concepts développés.

La présentation des travaux est organisée dans la suite de ce document conformément aux ateliers thématiques mis en place au cours de ces XV^{es} Journées du longitudinal.

Thème 1

L'entreprise, poursuite de formation

Accès et carrière dans la fonction publique : le cas des procureurs de la République

*Florence Audier et Maya Bacache-Beauvallet**

Les¹ procureurs de la République sont les « chefs » du parquet, le parquet constituant l'une des deux « branches » de la magistrature, l'autre étant le siège. De ce fait, en tant que parquetiers, ils ont en charge, au sein d'un tribunal de grande instance (TGI), les fonctions primordiales que sont l'enquête judiciaire, les poursuites, les réquisitions, bref, l'exercice de l'action publique. Comme chefs du parquet, les procureurs assument en outre des fonctions de définition, d'adaptation et de mise en œuvre de la politique pénale locale, de coordination et d'animation de leur équipe, d'administration et de gestion. Le fait que le parquet constitue ou non un groupe professionnel constitue un enjeu qui dépasse les situations particulières de chacun, et engage une certaine conception de la justice.

La connaissance précise des carrières de ceux appartenant à ce que nous nommerons ici, faute de mieux, ce « groupe professionnel », est intéressante à plusieurs titres : elle permet non seulement d'appréhender un exemple symbolique de carrières dans la fonction publique qui, dans le cas français, est peu étudié (Meurs et Audier 2004) ; mais aussi d'éclairer un débat de politique publique sur la réforme du système judiciaire français concernant la place des procureurs dans le système inquisitorial. C'est cet enjeu que nous souhaitons aborder dans cette communication.

En effet, des propositions récurrentes, et qui prennent de l'ampleur, préconisent la séparation statutaire des magistrats du parquet de ceux du siège en modifiant les positionnements des uns et des autres. À l'inverse, les magistrats, et en particulier ceux du parquet, sont et restent très majoritairement hostiles à une autonomie « statutaire » qui les isolerait de l'ensemble de la magistrature. Les procureurs sont, en France, pleinement des magistrats alors qu'ils sont des fonctionnaires de l'exécutif dans d'autres pays où la justice fonctionne sur un mode accusatoire et non inquisitoire. Une connaissance précise des carrières et des mobilités fonctionnelles des magistrats du parquet n'est donc pas indépendante de l'enjeu politique et judiciaire majeur que constitue l'organisation du système judiciaire « à la française ».

La question que nous traitons dans cet article est la suivante : dans quelle mesure être parquetier et davantage encore procureur de la République nécessite-t-il la formation d'un capital humain spécifique (Schultz 1961) qui serait distinct du capital humain lié à la fonction de magistrat ? La spécificité des tâches du procureur ne faisant, elle, pas de doute, tant l'exercice des fonctions de procureur a connu une expansion voire une transformation² dans la dernière période (Hyst et al. 2001), la question posée est celle de la spécificité du capital humain requis, et par conséquent l'efficacité éventuelle d'une séparation allant jusqu'à une distinction statutaire entre le siège et le parquet. Nous sommes bien entendu convaincus que les propositions politiques de séparation entre le parquet et le siège peuvent reposer sur des arguments tous autres, d'ordre politique, juridique, stratégique, etc.

Pour tenter de répondre à cette question, nous mobilisons trois types d'enquêtes (section 1). Ensuite, après avoir exposé les caractéristiques principales des parquetiers et des procureurs, de leur formation et de leur carrière (section 2), nous montrons (sections 3 à 5) que le métier de procureur ne met pas en jeu l'acquisition d'un capital humain spécifique par rapport à celui d'un magistrat du siège. Au contraire, le choix du parquet semble être le fait des magistrats eux-mêmes qui se précise parfois en cours de carrière, apparaissant comme une révélation des préférences ou une préférence liée à l'âge et à la situation familiale. L'existence d'un capital humain spécifique ne semble donc pas pouvoir figurer au titre des arguments militant pour une rupture de l'unité du corps des magistrats.

* **Florence Audier**, Université Paris1/CNRS, EEP, Centre d'économie de la Sorbonne-Matisse, 106 bd de l'Hôpital 75013 Paris, florence.audier@univ-paris1.fr ; **Maya Bacache-Beauvallet**, Institut Telecom-Telecom ParisTech, 46 rue Barrault, 75013 Paris, maya.bacache@telecom-paristech.fr

¹ Cette communication s'appuie sur les résultats d'une recherche réalisée avec le soutien du GIP Mission de recherche Droit et Justice (convention n° 25 03 18 15) de F. Audier, M. Beauvallet, E. G. Mathias, J.-L. Outin et M. Tabariés.

² Voir le rapport, *Le métier de procureur de la République, ou le paradoxe du parquetier*, 2007, de F. Audier, M. Beauvallet, E. G. Mathias, J.-L. Outin et M. Tabariés, en particulier le dossier IV.

1. Comment appréhender le groupe professionnel des procureurs ?

L'intérêt de cette recherche, au-delà de l'appréhension de la carrière des procureurs, est également méthodologique : il s'agit de montrer concrètement comment, en articulant plusieurs bases de données de nature et de contenu très différents, les unes en provenance des services de gestion (données administratives préexistantes) et d'autres constituées pour les besoins de l'étude à partir d'enquêtes par questionnaire, il semble possible de restituer le déroulement des carrières et des activités dans leur dynamique. En effet, une des difficultés généralement rencontrées dans l'étude des déroulements des carrières (Bacache *et al.* 1997) est l'impossibilité de distinguer les effets d'offre des effets de demande. On n'en observe en effet, généralement, que la résultante, en étudiant les trajectoires *ex post*. L'étude combinée des différentes bases de données mobilisées dans cette recherche permet, précisément, de conjuguer l'étude de l'offre et celle de la demande. La carrière des procureurs est ainsi étudiée à travers trois prismes.

1.1. Formation et entrée dans la profession : le devenir des magistrats-parquetiers

Le premier prisme, le plus évident, se décline donc au moment des concours d'entrée à l'École nationale de la magistrature (ENM)³. Pour appréhender ce premier accès au parquet nous avons utilisé deux types de bases de données : deux bases de données administratives (les fichiers de scolarité de l'ENM et ceux qui consignent les premières mobilités des magistrats) et une enquête directe. Ce premier prisme d'informations autour des concours d'entrée et des choix des postes de sortie permet de traiter la question de l'attractivité de la fonction de magistrat et plus spécifiquement de l'attractivité du parquet, et la question de la formation initiale.

Nous étudions ainsi la première affectation d'auditeurs appartenant à quatre promotions de l'ENM qui représentent, réunies, plus de mille jeunes magistrats. Puis nous enrichissons l'analyse en examinant la première mobilité des magistrats issus des deux premières promotions observées, magistrats qui, statutairement, ont déjà eu l'opportunité d'effectuer un premier changement de poste. Nous disposons donc d'informations de source « administrative », relatives exhaustivement à quatre promotions d'élèves entrés à l'École entre 2000 et 2003 et qui sont donc « sortis » entre 2002 et 2005 soit au total 1 029 situations qui correspondent à tous les sortants des années étudiées. Pour ces quatre « vagues » de magistrats, les informations disponibles concernent : (i) la civilité des auditeurs (Monsieur, Madame, Mademoiselle) ; (ii) leur classement de sortie, information d'autant plus utile que le choix des postes se fait par « ordre de mérite » ; (iii) la fonction qui correspond au poste de première affectation ; enfin (iv) la juridiction d'affectation et sa localisation.

Nous approfondissons et éclairons ensuite les informations précédemment analysées à l'aide des résultats d'une enquête originale très détaillée spécifiquement construite à cet effet. Cette enquête postale, qui s'est déroulée fin 2005 et début 2006, a été adressée aux 1 029 auditeurs des quatre promotions déjà étudiées. Elle a recueilli 723 réponses exploitables, soit un taux de réponse exceptionnellement élevé. De cette enquête on peut tirer en particulier trois types d'informations portant sur : (i) les antécédents de formation et éventuellement d'emploi des auditeurs ; (ii) l'attractivité de la magistrature et de ses différentes déclinaisons à travers un questionnement portant sur leur degré de motivation quant à l'entrée dans la magistrature et sur leur projection dans l'avenir, eu égard aux différentes fonctions envisageables ; (iii) leurs appréciations concernant leur premier poste, à travers par exemple leur désir de le conserver encore un certain temps ou, au contraire, d'en changer, bref, une appréciation sur leurs perspectives d'avenir.

1.2. Les carrières des procureurs en activité : le passé des procureurs

Le deuxième prisme est celui du déroulement de carrière passé des procureurs en exercice en 2005. Les données disponibles à cet égard sont consignées dans « L'annuaire de la magistrature » qui est un annuaire nominatif, où chaque magistrat fait l'objet d'une courte biographie professionnelle. Plus précisément, les renseignements inscrits dans ces biographies sont les suivants : (i) les nom et prénom du magistrat, ses date et lieu de naissance, le cas échéant, sa formation et le type d'activité professionnelle exercée antérieurement

³ Rappelons que les magistrats français reçoivent une formation (délivrée depuis 1958 à l'ENM) contrairement à de nombreux autres pays (la plupart de tradition de *common law*) dans lesquels les magistrats sont simplement d'anciens avocats.

à l'entrée dans la magistrature, ainsi que sa date de sortie de l'ENM ; (ii) la série chronologique des types de postes occupés ainsi que les dates d'installation et les lieux d'exercice.

Les données mobilisées permettent donc de reconstituer tout l'« itinéraire professionnel » passé des procureurs de la République en poste en 2005. Nous pouvons ainsi formuler quelques hypothèses quant à l'influence du type de premier poste occupé sur l'accès aux fonctions de procureur, et mesurer l'ampleur réelle des passages entre le siège et le parquet pour ces magistrats ayant atteint ces hautes fonctions.

1.3. Offre et demande de postes : la réalité des mouvements en 2005

Enfin, le troisième prisme est constitué par la base de données administrative nommée « La Transparence », qui constitue un outil exceptionnel pour l'étude de la mobilité. En effet, l'administration diffuse au sein de tout le corps des magistrats la liste des emplois existants dans les différents tribunaux, qu'ils relèvent du siège ou du parquet. Chaque magistrat « coche » les emplois qui l'intéresseraient s'ils venaient à se libérer. Les choix de chacun se font donc à l'aveugle, dans la mesure où aucune indication n'est donnée quant à la probabilité des vacances d'emplois. En cas de modification de ses « préférences », le magistrat remplace tout simplement sa feuille de *desiderata* par une autre feuille actualisée. Chaque année (l'année que nous avons étudiée est 2005), l'administration confronte les *desiderata* aux vacances de postes potentielles ou effectives, ces dernières provenant à la fois des « départs » mais aussi des choix de « localisation ».

Du côté de la demande de postes, nous disposons donc, outre l'identité des magistrats et leur civilité (M. ou Mme), de la liste des postes auxquels ils postulent parmi ceux ouverts en 2005 (identifiés par leur fonction détaillée, grade et lieu d'implantation). Sont indiqués également la procédure dans laquelle s'inscrivent les demandes (avancement de grade ou simple mobilité), ainsi que le poste précis actuellement occupé, le grade et le lieu géographique d'exercice du demandeur. Du côté de la demande, nous pouvons donc récapituler et « qualifier » les souhaits de mobilités des magistrats, en particulier leur souhait de passage entre le parquet et le siège.

Du côté de l'offre de postes, le fichier indique, comme déjà dit, la liste complète des postes ouverts à la mobilité ainsi que l'identité des magistrats dont la candidature a été retenue pour chacun de ces postes. L'articulation entre offres, demandes, et demandes retenues nous permet de repérer la politique sous-jacente de la Chancellerie dans ses affectations : quel type de magistrat privilégie-t-elle pour quel type de poste ? En particulier la politique consiste-t-elle à séparer le siège du parquet en évitant les passages de l'un à l'autre ?

1.4. L'utilité de ces trois bases de données

Si la description, l'analyse et, davantage encore, la comparaison de carrières professionnelles incitent classiquement à suivre, dans le temps, des individus *représentatifs* des professions étudiées, ou bien encore à fusionner des bases de données à partir des individus qui les composent, les explorations méthodologiques réalisées à l'occasion de la recherche sur les magistrats nous semblent montrer que d'autres voies, plus analytiques et plus riches, peuvent être empruntées. Par exemple celle qui consiste dans la lecture conjointe de diverses bases de données, dès lors que chacune d'entre-elles correspond à un élément précisément identifié de l'image du « puzzle » ou bien correspond, précisément, à une question à élucider.

L'application que nous proposons ici de cette méthodologie un peu complexe concerne les motifs sous-jacents à la volonté politique de séparer le siège du parquet. La question posée est la suivante : cette proposition repose-t-elle, comme parfois suggéré, sur une analyse économique de *l'efficience de la spécialisation* dans des carrières données ? Autrement dit la séparation proposée entre le parquet et le siège recouvre-t-elle une hypothèse de *spécialisation en termes de capital humain* ? La question est théoriquement relativement simple, mais empiriquement complexe à trancher. Nous montrons que l'utilisation concomitante de nos trois prismes d'enquête permet de répondre à la question de la spécificité du métier de parquetier.

En effet, si le métier de parquetier exigeait l'acquisition d'une formation et d'une expérience spécifique, on devrait observer une séparation nette des carrières et des tâches (d'où l'intérêt d'analyser les carrières des procureurs en place et la répartition de leurs tâches – deuxième prisme). Pourtant, une simple observation différenciée des parcours et des carrières ne suffit pas à trancher la question de l'acquisition ou non d'un capital humain spécifique. En effet, une distinction des profils initiaux de formation ou une différenciation des carrières peut recouvrir non pas une acquisition différenciée en termes de capital, mais un simple effet

de sélection (d'où l'intérêt de reprendre la question de l'entrée dans la magistrature – premier prisme). Pour le dire autrement le métier de parquetier pourrait résulter d'une préférence spécifique (goût ou vocation pour cette facette du métier de magistrat) sans mobiliser pour autant des compétences spécifiques. Une telle sélection relèverait dès lors des préférences et non de l'efficacité.

Nos bases de données nous permettent de dissocier l'effet de sélection de l'effet de capital humain spécifique. En effet, *la transparence* (troisième prisme) permet de distinguer les effets d'offre et les effets de demande. Par conséquent, si le métier de parquetier exigeait une compétence acquise spécifique, on devrait observer un effet d'offre d'emploi : c'est la chancellerie qui devrait être à la source de la distinction des carrières. Inversement si le métier de procureur relevait d'une sélection spécifique ou d'une préférence spécifique, alors on devrait observer un effet de demande de poste : ce sont les magistrats eux-mêmes qui seraient à l'origine de la différenciation des carrières. De plus, la base de données concernant les jeunes magistrats permet, par exemple, de repérer si cette préférence existe dès l'entrée à l'École.

2. De l'École à la fonction de procureur : des éléments de contexte

2.1. L'entrée à l'ENM

Plusieurs types de concours d'entrée à l'ENM sont organisés, mais le premier concours destiné aux jeunes juristes, au sortir des études, offre 90 % des places. En 2005, 2 482 candidats (1 803 présents) postulaient pour 224 places. Ainsi 12,5 % des présents ont réussi à intégrer l'École.

Comme de plus en plus souvent dans la fonction publique, le niveau de formation des jeunes est nettement plus élevé que le niveau statutairement requis – bac+4, ou IEP – pour se présenter au concours. Ainsi, ils ne sont que 30 %⁴ des reçus à correspondre exactement au critère, tandis que 42 % possèdent un diplôme de niveau bac+5 et 19 % un niveau bac+6 ou plus. C'est dire qu'une proportion tout à fait importante de magistrats a non seulement terminé un cycle complet de formation juridique, mais que nombre d'entre eux ont aussi acquis soit un diplôme d'études approfondies (DEA), soit un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS), ou encore sont diplômés d'un IEP. À noter qu'un jeune magistrat sur vingt possède même une thèse de droit.

Tableau 1
DIPLOMES LES PLUS ÉLEVÉS POSSÉDÉS À L'ENTRÉE DE L'ENM

	Effectifs	%
Non réponse	6	0,8 %
Licence ou maîtrise	204	28,2 %
IEP	134	18,5 %
DEA/DESS	332	45,9 %
Doctorat	34	4,7 %
Autre	13	1,8 %
Total	723	100 %

Source : Enquête spécifique Matisse.

Seule une courte majorité des jeunes magistrats (52 %) avaient, dès leurs études juridiques, le projet d'entrer dans la magistrature, avec une très forte différence entre les hommes et les femmes : 58 % d'entre elles avaient formulé ce projet, ce qui n'était le cas que d'une minorité des hommes (38 %). Pourtant, en cours d'études, les choix se sont manifestement précisés, puisqu'au total 82 % des auditeurs ont suivi des préparations au concours de l'ENM et que seuls 18 % des reçus se sont présentés au concours sans avoir suivi de préparation spécifique. Les futurs magistrats semblent particulièrement motivés, comme en témoigne le fait qu'ils sont relativement nombreux à s'être présentés plusieurs fois au concours. En effet, si, parmi les lauréats du concours « étudiant », 58 % sont entrés à l'ENM dès leur première tentative, 37 % s'y

⁴ Les % sont calculés sur les niveaux déclarés mais tous n'ont pas répondu à l'une ou l'autre des questions qui ont servi à calculer le niveau de formation.

sont présentés deux fois, et même 5 % trois fois. Un autre indicateur relatif à l'intensité de la motivation initiale pour entrer dans la magistrature peut être retenu : la part des candidats qui se sont aussi présentés à d'autres concours. Sur l'ensemble des auditeurs, seuls 15 % déclarent avoir tenté d'autres concours de la fonction publique – par exemple la police – sans que l'on sache si cela a été couronné de succès.

2.2. Devenir procureur

Pour accéder au poste de chef de parquet d'un TGI, donc devenir procureur de la République, il faut voir sa candidature retenue par la Chancellerie, après avis du Conseil supérieur de la magistrature (CSM) – même si la nomination au parquet ne nécessite pas l'avis conforme du CSM, comme c'est le cas pour le siège.

Les procureurs sont très peu nombreux, puisque leur nombre est limité par le nombre de TGI (un seul procureur de la République par TGI). Toutefois, on peut être procureur tout en appartenant à des grades différents, le classement hiérarchique des tribunaux influençant les possibilités de nomination de leurs « chefs ». D'où l'existence – au moment de l'enquête – de 46 postes du grade le plus élevé (Hors Hiérarchie, HH) et de 139 postes de 1^{er} grade. Auxquels s'ajoutent un des postes de « procureurs-adjoints », 12 relevant également du grade HH et 47 du 1^{er} grade, et un nombre nettement plus important de vice-procureurs (147), tous du 1^{er} grade. La répartition des postes (et des grades afférents) varie selon la taille des TGI en termes de flux d'affaires à traiter et selon toute une série de critères retenus par la chancellerie.

Les procureurs de la République sont avant tout des hommes : alors que 65 % des 1^{er} postes au parquet sont tenus par des femmes, elles ne sont plus que 23 sur 180, soit 13 %, parmi les procureurs de la République. Ils sont au total relativement jeunes puisque, si l'âge moyen est de 52 ans, 33 procureurs ont entre 37 et 45 ans. L'âge moyen (et médian) d'accès à un premier poste de procureur est de 40 ans. Le nombre de postes occupés avant de devenir pour la première fois procureur (ou procureur adjoint) est en moyenne de trois. Néanmoins, 15 % des procureurs ont été nommés procureurs pour la première fois dès leur deuxième poste et un tiers l'ont été dès leur troisième poste.

3. Être procureur : spécialisation ou mobilité entre le parquet et le siège ?

Loin d'une image un peu stéréotypée qui voudrait accrédiéter l'idée que les magistrats naviguent communément entre les deux grandes « branches » de la magistrature, on observe, au contraire, une forte « spécialisation » relativement précoce.

En réalité, les procureurs de la République actuellement en poste ont majoritairement effectué toute leur carrière passée sans avoir jamais appartenu au siège. En effet, sur les 180 procureurs de la République en poste en juillet 2005, une centaine avait fait sa carrière ou bien entièrement au parquet, sans interruption (83 procureurs sont dans ce cas), ou bien entièrement au parquet avec toutefois une ou plusieurs interruptions correspondant à des périodes de détachement à la Chancellerie ou à l'ENM (cas de 16 procureurs). Aussi, seuls 45 % des procureurs actuellement en poste ont occupé dans le passé, ne serait-ce qu'une fois, un poste au siège. Et encore, parmi les 81 procureurs qui sont dans ce cas, 21 ont débuté au siège et ont rejoint ensuite, de façon continue, le parquet ; et 10 d'entre eux n'ont effectué au cours de leur carrière – souvent d'ailleurs au début – qu'un seul passage au siège, pour exercer ensuite continûment au parquet. Au total, parmi tous ceux actuellement en poste, seul un procureur sur huit a occupé – de façon continue ou non – au moins trois séquences au siège durant sa carrière passée. *Les magistrats ayant pratiqué des « alternances » entre le siège et le parquet ne représentent donc finalement que moins de 13 % du « groupe professionnel ».*

À cet égard, et quel qu'ait été leur itinéraire, les procureurs de la République témoignent généralement d'une très longue expérience, en particulier au parquet, puisqu'ils ont, en moyenne, 23 ans d'ancienneté dans la magistrature dont 18 au parquet. Pour ceux qui ont effectué toute leur carrière au parquet, l'ancienneté dans la magistrature et au parquet se confond, et est de l'ordre de 23 ans.

L'observation des carrières des procureurs de la République en poste en juillet 2005 montre que 164 des 180 procureurs (91 % des cas) ont exclusivement occupé des postes au parquet après qu'ils aient été nommés procureurs (ou vice-procureur, ou encore procureur adjoint) pour la première fois. Encore faut-il préciser qu'un seul de ces procureurs a occupé un poste au siège postérieurement à sa première nomination

en tant que procureur, puisque, pour les 15 autres, leur absence du parquet résultait d'un détachement au ministère ou à l'ENM.

L'observation de la carrière des procureurs de la République à compter de leur première nomination en tant que procureur de la République suggère donc que les « filières parquet/siège » sont *de facto* relativement bien distinctes, même si elles ne le sont évidemment pas en termes statutaires.

Tableau 2

RELATIONS ENTRE LA DURÉE CUMULÉE PASSÉE AU PARQUET ET LE TYPE DE CARRIÈRE DES PROCUREURS DE LA RÉPUBLIQUE EN POSTE EN 2005

Nombre d'années au parquet	Carrière entièrement au parquet	Carrière au parquet et en détachement	Carrière au parquet et au siège	Ensemble
moins de 5 ans	-	1	8	9
de 5 à 9 ans	2	3	25	30
de 10 à 14 ans	8	2	23	33
de 15 à 19 ans	16	4	12	32
de 20 à 24 ans	21	4	8	33
de 25 à 29 ans	22	2	4	28
plus de 30 ans	14	-	1	15
Total	83	16	81	180

Source : *Annuaire des magistrats Traitement Matisse*.

Lecture : parmi les 83 procureurs dont la carrière s'est déroulée entièrement au parquet, 14 y ont passé plus de 30 ans, 22 entre 25 et 29 ans, etc. Autre exemple : parmi les 33 procureurs qui ont entre 20 et 24 ans d'ancienneté au parquet, 21 ont passé toute leur carrière au parquet, 4 d'entre eux ont connu le parquet et un ou des postes en détachement, 8 d'entre eux ont été aussi magistrats du siège.

4. Devenir parquetier : effet de comportement ou effet de sélection ?

Si être parquetier nécessitait un capital humain spécifique distinct de celui de magistrat du siège, on devrait observer une spécialisation des carrières entre le parquet et le siège. Pourtant le corollaire n'est pas vrai : même si l'on observe une spécialisation des carrières, on ne peut en déduire mécaniquement que le métier de parquetier est différent de celui du siège et qu'il nécessite un capital humain spécifique. En effet, la spécialisation peut être expliquée de manières tout à fait différentes : soit par un effet de sélection, soit par un effet de comportement.

Dans le premier cas, l'effet de sélection, les magistrats auraient une caractéristique individuelle exogène se manifestant par une préférence pour le métier de parquetier et se traduisant par un effet de demande pour les postes du parquet. En effet, le parquet présente des spécificités dans ses conditions de travail et ses horaires notamment, qui, sans nécessiter un capital humain ou une productivité différents, peuvent être plus ou moins attractifs ou dissuasifs (Bastard *et al.* 2007). Dans le deuxième cas, l'effet de comportement, les magistrats modifieraient leur comportement pour pouvoir prétendre accéder aux postes du parquet. En effet, si le parquet nécessitait une formation différente ou une expérience différente de celles du siège, alors on devrait observer, de la part de la Chancellerie, des choix privilégiant la nomination à la hiérarchie du parquet d'ancien parquetier⁵.

4.1. La première affectation

Nous examinons tout d'abord le début de carrière. Rappelons que le premier poste est choisi selon le rang de classement, donc ne relève pas tout à fait des choix de chacun. En revanche la première mobilité, elle, obéit aux règles de la « transparence » et révèle les préférences des jeunes magistrats.

Les postes du parquet sont nettement surreprésentés parmi les postes offerts à la sortie de l'ENM : 40 % de ces postes sont des postes au parquet, alors qu'un quart seulement des magistrats en poste exercent au

⁵ Il faut noter cependant qu'on ne pourra pas distinguer un effet capital humain spécifique et un effet signal. Dans les deux cas, la Chancellerie privilégiera les anciens parquetiers dans les promotions et dans les deux cas les stratégies des magistrats iront vers davantage de spécialisation.

parquet. Cette importante différence entre la nature des postes offerts aux jeunes et leur répartition dans l'ensemble du corps laisse penser qu'en avançant dans la carrière, les « parquetiers » sont nombreux à rejoindre le siège, libérant ainsi autant de postes au parquet... pour les débutants suivants.

Cette situation, correspond à trois cas possibles⁶ : (i) soit la Chancellerie estime que le passage par le parquet relève du parcours que tout magistrat doit avoir (les jeunes doivent donc pour une grande proportion d'entre eux « passer » par le parquet) ; soit (ii) le choix d'envoyer les débutants au parquet relève d'une préférence spécifique relativement rare chez les magistrats âgés et plus fréquente chez les magistrats jeunes⁷, et la Chancellerie s'est adaptée à cette préférence exogène ; soit (iii) il existe un phénomène de « *lock in* » : obliger les jeunes à passer par le parquet, et ainsi contraindre l'investissement en capital humain spécifique, pour inciter les jeunes magistrats à rester au parquet afin de rentabiliser cet investissement spécifique.

On observe aussi que *la répartition entre le siège et le parquet est contrastée selon le sexe*. En effet, ce sont près de 46 % des auditeurs « hommes » qui ont rejoint un poste « parquet », alors que ce n'est le cas que de 38 % des femmes. À noter que parmi elles, le parquet est nettement plus souvent « choisi » par les « mademoiselle » (40 %) que par les « madame » (26 %). Cette différenciation due au genre et à la situation matrimoniale alimente l'hypothèse de préférences différenciées exogènes pour (ou contre) le parquet.

Le classement ne semble jouer en revanche que peu de rôle dans le « choix » entre le parquet et le siège, puisque les jeunes magistrats sont autour de 40 % à rejoindre le parquet quel que soit leur rang de sortie.

Tableau 3
RELATIONS ENTRE LE RANG DE SORTIE ET LA NATURE DES PREMIERS POSTES
(PROMOTIONS D'AUDITEURS 2000 À 2003)

	1 ^{er} à 20 ^e	21 ^e à 100 ^e	101 ^e à 180 ^e	181 ^e et plus	Total
Parquet	40,0 %	40,3 %	42,8 %	38,9 %	40,6 %
Siège	60,0 %	59,7 %	57,2 %	61,1 %	59,4 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Source : Les sortants de l'ENM- traitement Matisse.

4.2. La première mobilité

L'étude de la première mobilité, dans la mesure où elle ne reflète que des mobilités volontaires, apporte un début d'éclairage sur le degré de satisfaction des jeunes magistrats vis-à-vis des postes obtenus à leur sortie de l'ENM.

Sur les 423 magistrats qui composent ces promotions susceptibles d'avoir changé de poste (promotion 2000 et 2001), près de la moitié avait déjà rejoint un nouveau poste en 2005. *L'appartenance, en premier poste, au parquet ou au siège ne semble pas jouer de rôle majeur dans l'intensité des premières mobilités*, puisque la part de ceux qui ont changé de poste est identique dans les deux types de fonctions : 47 % des magistrats du parquet et 48 % de ceux du siège ont connu une mobilité durant la période étudiée. On ne note pas de diminution des fonctions « parquet » à l'issue de cette première mobilité, tant chez les femmes que chez les hommes. Les passages du parquet au siège interviennent donc plus tardivement dans la carrière.

Si l'on examine les types de postes tenus par les seuls magistrats ayant changé de poste, *le taux de passage du parquet au siège – et particulièrement le passage au siège pour occuper des fonctions de « jugement » – est faible* : sur l'ensemble des 174 magistrats nommés en premier poste au parquet, 89 % sont encore au parquet en 2005. *A contrario*, parmi les 177 substituts en poste en juillet 2005, 87 % étaient déjà substituts à

⁶ Si toutefois la politique de la Chancellerie est supposée rationnelle.

⁷ Notons que l'accès à un poste en Île-de-France semble être nettement plus facile si l'on appartient au parquet plutôt qu'au siège : 22,5 % des postes de substituts proposés aux auditeurs sont en Île-de-France (du même ordre que la part des postes de substituts en Île-de-France soit 24,3 %) contre 12,3 % des premiers postes au siège (soit la moitié de la part des magistrats du siège en grade II en Île-de-France soit 23,2). Est-ce que la Chancellerie souhaite ainsi non pas imposer le parquet aux plus jeunes mais bien les attirer vers ces fonctions ?

leur sortie de l'ENM, dans le même TGI ou non. Ils ont été rejoints au parquet par 23 magistrats du siège (dont 11 étaient juges d'instruction⁸).

Cette stabilité contredit l'hypothèse selon laquelle le parquet serait imposé aux débutants. Elle ne permet toutefois pas encore de discriminer entre les hypothèses d'un capital humain spécifique ou d'une préférence exogène.

4.3. Des préférences à la réalité

Parmi les jeunes magistrats interrogés sur la fonction qu'ils envisageaient au moment de leur entrée à l'École, ceux qui ont rejoint le parquet après leur scolarité étaient les plus nombreux à dire qu'ils n'avaient pas de souhait particulier : 60 % sont dans ce cas, alors qu'ils ne sont que 49 % parmi ceux qui ont rejoint le siège. Parmi ceux qui disent avoir eu comme unique souhait « initial » celui d'exercer au parquet (9 % seulement des cas), 80 % sont effectivement devenus substituts tandis que 5 % ont accédé à des postes de juge d'instruction. *A contrario*, un peu plus de 20 % de ceux qui sont sortis au parquet avaient souhaité être affectés au siège, dont 7 % à l'instruction. En revanche, parmi ceux qui occupent un premier poste au parquet, aucun ne déclare vouloir éviter le parquet dans le futur, ce qui infirme l'idée d'une désaffection pour la fonction.

Par ailleurs, les vœux des « élèves » ont souvent évolué au cours de la scolarité, notamment à la faveur des stages dans les diverses juridictions et fonctions. Par exemple, 109 des 383 magistrats qui n'avaient pas de projet précis au départ déclarent avoir formulé, suite à leurs stages, des projets parmi lesquels figurait le parquet.

De façon plus positive, lorsqu'on est magistrat du parquet, souhaite-t-on le rester ? À cet égard, on note que non seulement les substituts sont les plus nombreux (35 %) – après les juges d'instruction – à dire *qu'ils n'envisagent pas* de changer de fonction, mais aussi, qu'ils sont les moins nombreux – après là aussi les juges d'instruction – à se prononcer pour un changement de fonction. Ce résultat est d'autant plus intéressant qu'il faut prendre en compte l'ampleur des désirs de changements de localisation, les souhaits de changements de fonction pouvant évidemment être influencés par le fait que la quasi-totalité des magistrats souhaitent un changement de lieu d'exercice. C'est ainsi que seuls 20 % des substituts qui déclarent vouloir changer de fonction désirent rester dans la même localisation.

Tableau 5
RELATIONS ENTRE LES PROJETS À L'ENTRÉE À L'ENM ET LA NATURE DU PREMIER POSTE

1 ^{ers} postes →	Juge	Juge des enfants	Juge d'instance	Juge d'instruction	Juge placé	Substitut/substitut placé	JAP	Total
Pas de projet	10,2 %	7,6 %	10,2 %	9,7 %	11,7 %	43,9 %	6,8 %	100 %
Projet : parquet	1,5 %	3,1 %	1,5 %	4,6 %	4,6 %	80,0 %	4,6 %	100 %
Projet : juge d'instance ou parquet						100,0 %		100 %
Projet : siège ou parquet			100,0 %					100 %
Projet : juge d'instruction ou parquet		16,7 %	33,3 %	16,7 %		33,3 %		100 %
Projet : siège	21,4 %	9,5 %	20,6 %	5,6 %	13,5 %	16,7 %	12,7 %	100 %
Projet : juge des enfants	14,3 %	28,6 %	10,7 %	8,9 %	10,7 %	21,4 %	5,4 %	100 %
Projet : JAP		20,0 %		40,0 %		40,0 %		100 %
Projet : juge d'instruction	2,9 %	2,9 %	2,9 %	46,4 %	10,1 %	30,4 %	4,3 %	100 %
Total	10,9 %	8,8 %	10,9 %	12,2 %	10,9 %	39,2 %	7,1 %	100 %

Source : enquête spécifique Matisse.

⁸ Il existe une proximité entre les activités quotidiennes du parquet et de l'instruction tous deux en charge des enquêtes.

Tableau 6
MOBILITÉ FONCTIONNELLE SOUHAITÉE SELON LA PROMOTION D'ENTRÉE À L'ENM (PARQUET)

	2000	2001	2002	2003	Total
Non réponse	6 %	1,4 %	4,7 %	3,8 %	3,9 %
Souhait de mobilité fonctionnelle : oui	46 %	52,2 %	29,4 %	24,4 %	36,5 %
Souhait de mobilité fonctionnelle : non	32 %	30,4 %	44,7 %	32,1 %	35,5 %
Ne sait pas	16,0 %	15,9 %	21,2 %	39,7 %	24,1 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Source : enquête spécifique Matisse.

Tableau 7
DEGRÉ DE SATISFACTION PAR RAPPORT AU POSTE OBTENU SUITE À LA MUTATION

	Siège	Parquet	Total
Le nouveau poste figure parmi ceux souhaités le plus	79,3 %	83,3 %	80,9 %
Le nouveau poste figure parmi ceux souhaités le moins	20,7 %	16,7 %	19,1 %

Source : enquête spécifique Matisse.

Au total ces données réfutent l'idée d'un choix contraint du parquet, une sorte de « *lock in* » involontaire ; ils alimentent plutôt l'idée d'une préférence exogène liée à la situation familiale⁹ (conséquemment à l'âge) ou l'idée que le parquet serait « bien d'expérience » pour lequel la préférence se révèle à l'usage.

5. Choisir le parquet ou être choisi pour le parquet

À travers divers traitements du fichier de la « transparence » nous essayons de repérer *du côté de l'offre* s'il existe une politique sous-jacente de la Chancellerie dans ses affectations : quel type de magistrat privilégie-t-elle pour accéder aux postes du parquet et, en particulier, aux fonctions de procureur ? La politique de la Chancellerie consiste-t-elle à séparer le siège du parquet de manière précoce, ce qui sous-entendrait qu'elle considère qu'il existe un capital humain spécifique valorisable ? Du côté de la demande, nous essayons d'appréhender les souhaits des magistrats, en particulier leur souhait de mobilité entre le parquet et le siège pour repérer les préférences révélées en faveur du parquet.

En 2005, 786 magistrats avaient formulé une ou des demandes de poste au parquet. Parmi eux, 461 sont déjà au parquet¹⁰, soit 59 %. Une investigation plus précise nous permet de montrer que parmi les magistrats du siège qui demandent le parquet, la moitié sont déjà passés par le parquet au moins une fois durant leur carrière antérieure (l'autre moitié n'a jamais exercé au parquet). Au total, donc, *79 % des magistrats qui « demandent » un poste au parquet sont soit déjà au parquet, soit déjà familiarisés avec le parquet.*

Si l'on examine à présent le résultat du mouvement, il est très important de noter que 70 % des magistrats ayant obtenu un poste au parquet sont déjà au parquet au moment où ils bénéficient de leur nouvelle affectation, tandis que 30 % des magistrats qui sont nommés au parquet viennent du siège. Parmi eux, 44 % étaient toutefois déjà passés par le parquet dans leur carrière antérieure.

À la fin du mouvement on observe donc que 84 % des magistrats « nommés » à un poste au parquet sont passés par le parquet au moins une fois dans leur carrière. Sans autre indicateur nous pouvons faire l'hypothèse que la fermeture possible autour d'une filière « parquet » viendrait à la fois d'un effet demande et d'un effet offre (l'écart entre 84 % (résultat de la transparence) et 79 % (correspondant à la part des magistrats ayant déjà exercé au parquet et postulant au parquet) n'étant probablement pas statistiquement significatif). À ce stade, il semblerait bien que la Chancellerie ne mène donc pas de politique exclusive isolant le parquet du siège.

Reste pourtant à examiner le corollaire de cette même question : les postes du siège sont-ils demandés et offerts principalement à des magistrats du siège ? Les membres du parquet en sont-ils écartés ? Nous

⁹ Rappelons que notre variable d'entrée est la civilité (Melle ou Mme), ce qui fait sous-estimer les contraintes familiales réelles.

¹⁰ Tous grades confondus.

centrons ici l'analyse sur les seuls procureurs et les procureurs-adjoints et examinons leurs demandes¹¹. Cette année-là, 242 demandes émanent de 82 magistrats occupant un poste de procureur ou procureur adjoint.

Sur les 146 demandes de mutation qui émanent des procureurs, seules 28 (donc 19 % des demandes) sont des demandes en faveur du siège, les 81 % restants concernant des postes au parquet. En revanche, 46 % des demandes émanant des procureur-adjoints concernant des postes au siège, contre 54 % des postes au parquet. *Cette différence peut s'interpréter comme une recherche de promotion de la part des procureurs adjoints, dont la carrière est bridée par le nombre restreint de postes de procureurs.*

Du côté de l'offre, à la fin du mouvement, seuls 8 procureurs obtiennent une mutation sur les 56 procureurs qui se sont portés candidats sur un ou des postes ouverts, soit seulement 14 % de satisfaction. Ces 8 postes accordés sont tous au parquet, alors que, on le rappelle, 19 % des demandes des procureurs concernaient aussi des postes au siège. Malgré le faible nombre de postes, donc la faible robustesse des statistiques sur cette question, on pourrait formuler l'hypothèse que l'offre joue un rôle dans la fermeture relative du parquet : *en cette année 2005, la probabilité d'être nommé au siège pour un procureur de la République était nulle.*

Côté offre, toujours, seuls 4 procureurs adjoints sur les 96 postulants ont obtenu un nouveau poste (4 % d'entre eux). Parmi ces 4 postes accordés, un seul est au parquet. Notons que *les 3 procureurs adjoints qui partent au siège reviennent en réalité au siège, puisqu'ils n'ont pas fait toute leur carrière au parquet.* Ainsi, pour les procureurs adjoints, contrairement à ce qu'on observe pour les procureurs, 75 % de l'offre de postes va au siège, contre 46 % de la demande. *Paradoxalement et contrairement à ce qui a été constaté à propos des procureurs, dans le cas des procureurs adjoints, l'offre ne semble pas contribuer à refermer le parquet sur lui-même, au contraire.*

Reste à approcher la question de manière plus globale, en considérant tous les magistrats ayant obtenu un poste à l'issue de la procédure de transparence 2005. Ils sont 791 à avoir obtenu une mutation. Parmi eux, au moment du mouvement, 25 % sont au parquet et 70 % sont au siège, les autres étant des magistrats précédemment en disponibilité, détachement, etc. Par ailleurs, sur les 791 postes pourvus en 2005, 613 sont pourvus au siège, soit 76 % des postes, et 23 % au parquet. Pouvons-nous à présent répondre à notre question : est-ce qu'avoir un poste au siège constitue un atout pour avoir un poste au siège ou, symétriquement, est-ce qu'avoir un poste au parquet constitue un atout pour avoir un poste au parquet ? Dans le cadre de la transparence de 2005, à l'issue du « mouvement », sur les magistrats initialement au siège, 90 % restent au siège et 10 % vont au parquet. Sur les magistrats initialement au parquet, 58 % restent au parquet et 42 % vont au siège. En prenant la question du côté cette fois des « arrivées », parmi les magistrats *nommés* au siège, 82 % viennent du siège et 14 % viennent du parquet (le reste correspond à des magistrats en disponibilité ou détachement). Parmi les magistrats *nommés* au parquet, 30 % viennent du siège et 64 % viennent du parquet. Au vu de ces résultats, qui concernent encore une fois une seule (même si elle est importante) vague de nominations, on peut faire le constat d'une *relative abondance des candidatures impliquant un « changement de fonction », surtout dans les débuts de carrière.* On peut également formuler l'hypothèse que *l'étanchéité relative des deux « branches » de la magistrature concerne bien davantage les postes les plus élevés de la hiérarchie.*

Conclusion

Le débat autour de la séparation du parquet et du siège couvre de nombreux enjeux juridiques et politiques. Un des enjeux peut également se formuler en termes économiques en ce qu'il recouvre la question de la spécialisation entre deux tâches qui ne serait efficiente que si ces deux carrières nécessitent la formation d'un capital humain spécifique.

Nous avons tenté de croiser et interpréter les données à travers trois sources principales d'enquêtes, afin d'alimenter telle ou telle hypothèse. Il apparaît que la spécialisation entre les deux filières de la magistrature est réelle dans les faits. En revanche, cette spécialisation semble moins être le fait d'une politique de la Chancellerie que d'un effet de demande et de disponibilité de postes. Il nous semble ainsi que le faisceau d'indices exploités ici alimente l'hypothèse de l'existence d'une préférence exogène pour le métier du

¹¹ Rappelons que nous n'avons dans notre base de données que les procureurs qui demandent un des postes ouverts au mouvement en 2005.

parquet, cette préférence semblant liée notamment à un effet âge, genre et situation familiale. Elle semble également se révéler avec l'expérience au parquet, qui agit ici comme un « bien d'expérience ». Cela est évidemment compatible avec l'hostilité des magistrats à une scission du corps.

Bibliographie

Audier F., Bacache-Beauvallet M., Mathias E.G., Outin J-L Tabariés M. (2007), *Le métier de procureur de la République, ou le paradoxe du parquetier*, Rapport GIP Droit et justice, Paris.

Bacache M., Paserot R. et Peltan S. (1997), « Le chômage dans la carrière professionnelle : analyse économique d'un stigmat », *Problèmes économiques*, février, pp. 12-18.

Bastard B. et Mouhanna C. (2007), *Une justice dans l'urgence*, PUF, Paris.
Conseil supérieur de la magistrature, *Rapports d'activité de 1999 à 2006*, Journal officiel, Paris.

Hyst J.J. et Cointat C. (2001-2002), *Quels métiers pour quelle justice ?*, Sénat, Commission des lois n° 345.

Meurs D. et Audier F. (2004), « Qui se présente dans la fonction publique et pourquoi ? », *Revue française d'administration publique*, n° 111, pp. 547-566.

Schultz T.W. (1961), « Investment in human capital », *American Economic Review*, n° 51, pp. 1-17.

Quelles dynamiques formation-emploi dans l'hôtellerie ?

Nathalie Bosse, Christine Guégnard*

La relation formation-emploi est étudiée en partant du marché du travail, du côté des personnes employées dans l'hôtellerie. Au regard de la diversité des chemins d'accès aux professions de l'hôtellerie, deux populations se croisent et s'opposent. L'une s'inscrit dans une logique de métier, où les individus orientent leur action, bâtissent leur carrière, en fonction du domaine de formation initial choisi dans l'hôtellerie-restauration : « *J'ai cette passion depuis l'âge de onze ans* ». L'adéquation de la formation à l'emploi constitue dès lors la dynamique de leur parcours. L'autre population « *tombée dans l'hôtellerie par hasard* », s'inscrit dans une trajectoire différente où apparaissent des arbitrages, des opportunités à saisir en termes d'emploi, de mobilité et de carrière, des temps de doutes et de choix. Dans l'hôtellerie, l'expérience professionnelle est une composante primordiale à la fois pour les actifs diplômés et les non-diplômés. L'analyse des déterminants des itinéraires professionnels renvoie ainsi à une pluralité de dimensions, dont certaines relèvent du parcours de formation initiale, d'autres des modes de gestion des entreprises, qui parfois se croisent et s'entrecroisent.

Introduction

Nous avons choisi d'interviewer des hommes et des femmes dans le monde spécifique et atypique de l'hôtellerie de chaîne pour diverses raisons. En premier, ce secteur offre un grand nombre de postes et de carrières pour les jeunes et des personnes ne détenant aucun diplôme à caractère professionnel. Loin de s'expliquer par l'insuffisance du nombre de formés, ou d'un réel désintérêt pour les métiers de l'hôtellerie-restauration, les tensions paraissent récurrentes dans ce secteur (Amira 2000 ; Viney 2003) ; elles trouvent leur origine dans les modes de gestion des ressources humaines et s'expliquent en partie par la non-attractivité des modalités d'emploi (précarité, horaires flexibles, salaires faibles, pénibilité...). À ces exigences, s'ajoutent des difficultés de temporalité entre l'organisation du temps de travail (temps partiel, heures décalées ou durant le week-end...) et les activités extérieures à l'entreprise, privées et familiales. Les récits du quotidien du personnel révèlent ainsi comment se joue la valse des temps sociaux (Guégnard *et alii* 2004).

De plus, c'est un secteur réputé mixte, néanmoins les femmes occupent principalement des emplois peu qualifiés et, près de la moitié d'entre elles travaillent à temps partiel (Beauvois 2003). Cependant, des femmes accèdent à des directions d'hôtels alors que ces entreprises demeurent marquées par une culture masculine du pouvoir. Elles représentent ainsi les deux tiers des employés et plus du tiers des directeurs dans l'hôtellerie étudiée, 25 % par exemple pour Ibis, 38 % pour les réseaux Etap Hôtel et Formule 1 (contre 20 % des dirigeants d'entreprise en France selon l'Insee). Pourtant, la conciliation d'une carrière dans ce secteur avec la construction d'une famille nécessite souvent des choix et/ou une grande organisation, aux dépens de la population féminine (Guégnard 2004).

Au regard de la littérature économique, du côté de la théorie du capital humain (Becker 1964), l'éducation est un investissement pour l'individu, qui accroît ainsi sa productivité. De ce fait, la valeur productive du bénéficiaire s'en trouve augmentée, avec pour conséquence un accroissement de son salaire. Un modèle usuel dans l'analyse économique est également de mettre l'accent sur la fonction de tri ou de signalement de la formation (Spence 1973 ; Arrow 1973) : le diplôme signale aux employeurs les qualités des travailleurs. L'éducation sert à identifier les individus afin de pouvoir les filtrer. La théorie du signal est un prolongement sur le marché du travail de celle du filtre : le diplôme constitue alors un signal envoyé aux employeurs potentiels.

L'objet de cette communication est d'explorer ce lien entre la formation et l'emploi dans l'hôtellerie. Certes, l'étude n'est pas nouvelle et a été qualifiée dans le monde scientifique « *d'introuvable* », il y a plus de vingt ans (Tanguy 1986). Plus récemment, plusieurs auteurs soulignent qu'« *à titre individuel le lien entre la*

* Nathalie Bosse et Christine Guégnard, Institut de recherche sur l'éducation, Céreq-IREDU/CNRS, Université de Bourgogne, Pôle AAFE, esplanade Erasme, BP 26513, 21065 Dijon, nathalie.bosse@club-internet.fr, christine.guegnard@u-bourgogne.fr.

formation et l'emploi ne va pas forcément de soi et pour l'employeur comme pour le jeune diplômé » (Giret, Lopez et Rose 2005), et dépend de multiples facteurs. Lorsque des jeunes suivent une formation professionnelle ou technologique, une première statistique descriptive montre que près de la moitié occupent un emploi en correspondance avec leur formation, trois ou quatre ans après la fin des études (Bruyère et Lemistre 2005 ; Guégnard et Perret 1997). Il est également possible d'accéder à un même métier à partir de spécialités très différentes. « Pour chaque individu, le métier occupé n'est ni le produit d'un déterminisme par la spécialité de formation, ni le fruit du hasard » (Lainé 2005). Ainsi, trente mois après leur sortie du système éducatif, de nombreux jeunes (60 %) sont des employés de l'hôtellerie-restauration avec une spécialité autre que celles prévues pour exercer ce métier (Lainé, 2005). La probabilité d'accéder à une profession hôtelière est plus importante chez ceux qui ont suivi une spécialité conduisant directement à ce métier. Cette correspondance entre formation, emploi et secteur est conforté par les résultats du contrat d'études prospectives national : près de la moitié des employés d'entreprises indépendantes ont reçu une formation de l'hôtellerie-restauration avant l'embauche. L'ensemble de ces chiffres sont proches d'une autre étude (Dumartin 1997) qui notait qu'un actif sur deux exerçait un métier en rapport avec sa formation initiale.

Au niveau empirique, de nombreuses analyses existent donc sur les premières années d'insertion des jeunes à la sortie de tel ou tel domaine (cf. enquêtes « Génération » du Céreq). Mais les données appariant les trajectoires individuelles et les données d'entreprises sont encore extrêmement rares. Reconnaître le rôle des entreprises, c'est admettre que les mécanismes de segmentation du marché du travail et les modes de recrutement et de gestion des entreprises exercent une influence sur les itinéraires personnels. Étudier le lien métier-formation revient à s'interroger sur les déterminants individuels de l'occupation du métier, les choix des études, les pratiques et stratégies des employeurs.

Ces différents éléments invitent à une étude approfondie sur les dynamiques formation-emploi dans ce secteur particulier. La démarche repose essentiellement sur des interviews de salariés et responsables d'hôtels sur la base du volontariat, cent femmes et cinquante hommes qui travaillent dans l'hôtellerie. La plupart des entretiens individuels ont été menés en face à face au sein de l'hôtel entre 2003 et 2006. À l'image du secteur, le personnel interrogé est relativement jeune, d'une moyenne d'âge de trente-quatre ans : la plus jeune a dix-neuf ans et le plus âgé a fêté ses soixante-deux ans. Toutes les catégories professionnelles sont représentées (employé polyvalent, femme de ménage, femme de chambre, équipier, serveur, cuisinier, night, réceptionniste, gouvernante, assistant ou adjoint de direction, directeur...). Le travail à temps partiel concerne le quart des employés et aucune personne de la direction. La moitié ont une ancienneté dans l'unité inférieure à trois ans, qui varie de moins d'un an à quinze ans. Les managers ont une expérience professionnelle plus importante dans le groupe, puisque la moyenne est de sept années allant de trois ans dans un Formule 1 à vingt-trois ans chez Accor (Bosse et Guégnard 2005). Compte tenu de la méthodologie, la principale limite est le caractère non exhaustif et non représentatif de la population à dominante féminine, au sens statistique. Il convient de souligner que nous nous appuyons sur le discours des personnes rencontrées¹.

Cette communication apporte un éclairage particulier sur les choix et les bifurcations qui jalonnent les parcours d'études et d'emploi dans l'hôtellerie. Comment une formation initiale conditionne-t-elle la carrière professionnelle ? Les récits de cent cinquante salariés montrent comment s'imbriquent, comment interagissent histoires individuelles, stratégies privées ou familiales, politiques d'entreprise et monde du travail. Une typologie des trajectoires se dessine pourtant. D'un côté, l'entrée dans ces professions est liée à des choix bien affirmés, prémédités, s'inscrivant dans le cadre d'un cursus préparant à ces métiers, l'école hôtelière, le lycée professionnel, l'apprentissage : « *Je me suis destiné à l'hôtellerie.* » Ces personnes ont reçu une formation de l'hôtellerie-restauration, l'attrait ou le goût, voire la passion ont déterminé leurs parcours. Un chemin différent apparaît nettement pour une autre partie de la population interrogée où s'entremêlent des arbitrages, des opportunités, dans un secteur qui offre des facilités d'embauche et des perspectives de carrière. Plusieurs (moins du tiers) accèdent ainsi aux mêmes métiers avec des qualifications ou diplômes dans divers domaines et déclarent avoir « *atterri* » dans l'hôtellerie. Un autre tiers, des salariés sans aucun diplôme ni connaissance spécifique, travaillent dans ce secteur, à la suite d'une circonstance, d'une expérience, de situations précaires, ou de chômage, « *des petits boulots à droite, à gauche* »... Les trois premières sections de ce document suivront ainsi ces cheminements spécifiques pour terminer par une analyse des carrières : les itinéraires des femmes et des hommes sont-ils comparables ?

¹ Les réflexions des personnes interviewées sont reproduites en « *italique* ». Le genre masculin est utilisé comme générique afin d'alléger le texte.

1. « Je me suis destiné à l'hôtellerie »

Différents témoignages mettent en avant certaines pratiques de recrutement des hôtels. Le diplôme apparaît bien comme un signal pour les employeurs, et la formation est un avantage avéré pour la carrière de celles et ceux qui souhaitent y rester. Près de 40 % des personnes interrogées, dont plus de la moitié des équipes de direction, ont suivi des études dans l'hôtellerie ou la restauration avec accumulation de diplômes pour certains, parfois d'un niveau assez élevé. Tous les diplômes relatifs à la profession sont représentés, allant du CAP au BTS, en passant par le baccalauréat professionnel ou technologique, de l'école hôtelière au lycée professionnel. « *C'était le métier que je voulais faire depuis longtemps* », affirme une cuisinière. « *J'y suis entré après la troisième, c'était un choix, je voulais faire ce métier* », annonce un adjoint d'hébergement. Certains salariés avaient déjà une connaissance antérieure du monde de l'hôtellerie, de par leur famille, leur réseau social. Depuis leur sortie d'école, ils n'ont pratiquement pas connu de périodes de chômage ou d'inactivité, plusieurs ont eu l'occasion de travailler à l'étranger.

« Moi j'ai fait une école hôtelière pas par hasard, par volonté, j'ai par contre été assez dissuadé par mes parents de faire une école hôtelière, moi j'avais le privilège et le bonheur d'avoir un grand-père qui était hôtelier. Alors c'est pour cela que mes parents ne m'ont vraiment pas poussé à faire de l'hôtellerie au départ, mon père ne concevait pas qu'on puisse faire de l'hôtellerie et puis par rapport à l'image aussi. Alors moi j'ai un parcours d'objectif, j'ai fait l'école hôtelière, j'ai voulu parce que je rêvais d'avoir ma propre affaire et d'ailleurs c'était un des projets que nous avions avec mon grand-père qui voulait me concéder son affaire. J'ai fait aussi l'école de commerce parce que l'école hôtelière cela ne suffit pas, je me devais de consolider et d'avoir l'ensemble de gestion de commercialisation. Ensuite après, j'ai continué mes études, je suis parti travailler dans l'hôtellerie, la restauration et que plutôt de me retrouver à côté de ma famille, et bien j'ai travaillé dans l'hôtellerie traditionnelle, celle qu'on m'avait apprise d'ailleurs, l'hôtellerie de luxe et cela a duré cinq ans... » (Rémi, directeur).

« J'ai fait l'école hôtelière donc à G., j'ai fait un BEP-CAP que j'ai eu, et après je me suis orientée en bac professionnel que j'ai eu aussi, bac restauration. Après sortant de là, on m'a fait une proposition à G. dans un hôtel Mercure comme chef de rang mais j'ai refusé parce que j'ai décidé de partir à L. [...] Pendant deux ans, j'ai été responsable d'un bar dans une brasserie française. Et après, je me suis arrêtée parce que j'ai eu un enfant. Et en 2001 je suis rentrée en France. Donc je n'ai pas travaillé pendant deux ans, je me suis occupée de ma fille pendant trois ans en fait. Et j'ai repris le travail en 2003, donc au Formule 1. J'ai commencé en tant que femme de chambre. Pendant six mois, sept mois. Après je suis passée réceptionniste. Et là depuis septembre l'année dernière je suis assistante de direction. Et là je vise adjointe pour pouvoir commencer un cursus pour être directrice » (Carole, assistante).

« Mes études... un CAP restaurateur, trois BEP mitigés entre restauration, hébergement et bar pendant deux ans, un arrêt d'études pour raisons personnelles et entrée dans la vie professionnelle à dix-huit ans chez Ibis, en tant que réceptionniste. J'ai concilié pendant mes deux premières années des études supplémentaires, c'est-à-dire bac professionnel et BTS tourisme, tout en travaillant, en candidat libre, diplômes que j'ai eus. Cela fait donc aujourd'hui quatorze ans que je suis dans le groupe et j'ai j'en suis à ma cinquième unité en tant que réceptionniste, responsable de nuit, assistant hébergement, chef de réception et responsable d'hébergement par la suite, et adjoint ici, principalement en charge de la restauration » (Bruno, adjoint).

La majorité des diplômés qui ont intégré l'hôtellerie dans le sillage de leur formation, et qui y demeurent, témoignent d'un véritable engagement dans leur métier : « *J'ai mes racines dans l'hôtellerie* », « *j'ai toujours aimé, enfant, adolescent...* ». L'aspect relationnel s'avère l'un des principaux éléments du choix de ces professions, et motive souvent le maintien dans l'emploi. La plupart des personnes évoquent un métier qui leur plaît, mettent en avant le dynamisme et la diversité, voire la polyactivité, de leur travail, la variété des contacts avec les clients ou encore la satisfaction de faire plaisir : « *Ce n'est pas un métier, c'est une passion* ». Ils ont choisi d'intégrer le groupe pour acquérir une expérience professionnelle solide et ils se félicitent des responsabilités qui leur sont confiées. Même si certains débutent par des postes subalternes, comme l'explique une adjointe de direction : « *Un BTS globalement il sort de l'école donc il a tout à apprendre de l'entreprise, en tout cas de la vie de l'entreprise. Il ne sera pas avantagé au départ, il aura ses preuves à faire dans l'entreprise et dans le groupe* ». Le fait qu'ils commencent en bas de la hiérarchie alors qu'ils sont diplômés, est compensé parfois par une évolution plus rapide. Le diplôme leur confère une employabilité qui leur permet d'être plus exigeants en termes de conditions de travail et de rythme de progression.

« Études troisième, direction BEP réception pendant deux ans. BEP réception obtenu avec CAP... serveuse employée d'hôtel, et partie travailler. Un choix d'études de ma part qui a commencé dès la cinquième et on m'a forcée à aller jusqu'en troisième. Choix d'études de ma part courtes, et dans l'hôtellerie de ma part aussi. Je voulais travailler dans ce secteur et je voulais travailler tout court. Je suis restée cinq ans réceptionniste, et puis après cela commençait à lasser un petit peu, après je suis partie, parcours hôtelier voilà, 100 % hôtelier. Navigue un peu partout en France, à l'étranger, Suisse, Allemagne. Voilà, le tour de France. J'ai fait de la réception, de la salle, des chambres, sauf la cuisine j'ai horreur de cela, mais j'ai occupé tous les postes. [...] Mon parcours, très fière, voilà d'être assistante de direction. Voilà. [...] J'aime mon parcours, j'aime mon métier... » (Danièle, assistante).

« J'ai fait un BTS hôtellerie option B c'est-à-dire gestion, marketing, hébergement, après mon BTS, j'ai trouvé le premier travail en tant que réceptionniste. Après je suis venu intégrer le groupe Accor, parce que dans l'Europe et dans le monde il est réputé, pour moi c'était l'objectif. Après j'ai été à Mercure [...] J'ai très faim, j'aime vraiment mon métier, je n'ai pas envie d'avoir un poste de réceptionniste, j'ai monté tous les échelons [...] J'ai eu plusieurs choix sur P. J'ai commencé en tant que réceptionniste chez Ibis... Il y a ce qu'on appelle Acteurs 2003, il faut passer plusieurs étapes, donc je l'ai fait. J'ai fait le directeur de nuit, après on m'a mis responsable des ventes, comme je suis vendeur j'aime bien cela. [...] En janvier 2004, on m'a proposé un poste ici, adjoint de direction [...] Moi je suis là depuis janvier 2004. Je pense ne plus être là en janvier 2006. Pour l'instant prendre une unité et après pourquoi pas une région » (André, adjoint).

2. « J'ai atterri à Ibis »

La formation n'est pas le seul déterminant pour une première embauche ou la stabilité dans l'hôtellerie. Près du tiers des salariés interrogés n'ont pas réellement fait ce choix au départ, mais les aléas de leur parcours de formation ou professionnel les y ont entraînés. Les hôtels permettent ainsi une entrée dans le monde du travail pour des personnes non formées directement à ces métiers. Ils engagent également des étudiants et des personnes d'origine étrangère qui possèdent un diplôme à caractère professionnel, et offrent à certains des possibilités d'insertion et parfois de progression professionnelles. Ceci peut s'expliquer par les nombreux postes d'exécution, par les difficultés de recrutement et de gestion du secteur. Les trajectoires apparaissent variées, accumulant plusieurs emplois, de nombreuses expériences dans le secteur.

2.1. « J'en ai eu marre de faire des études »

Plusieurs étudiants d'université, dont la formation ne correspond pas au métier occupé, souhaitent gagner un peu d'argent, travailler les week-ends ou à temps partiel, et ils sont restés. D'un autre côté, les hôteliers, en embauchant ces diplômés de l'enseignement supérieur sur des postes peu qualifiés, détectent ainsi les compétences et potentiels et leur proposent par la suite des fonctions d'encadrement. Bon nombre possèdent des diplômes universitaires : une licence d'anglais, des diplômes de langues, de droit, une maîtrise de sciences et techniques ou de géographie, une école supérieure de relations publiques... Parfois, ces études n'ont apparemment pas trouvé de véritable débouché et la recherche d'un travail a alors pris le pas sur les ambitions académiques. Le job d'étudiant, l'emploi de passage peut servir de déclic pour changer de cap, permettant de découvrir un nouvel univers, de se transformer en contrat à durée indéterminée. Un salarié observe qu'il avait déjà une bonne connaissance de l'hôtellerie pour des raisons familiales, ce qui l'a encouragé à choisir un poste de réceptionniste de nuit : « Cela convient à mon caractère. » Dans leurs propos, ils n'éprouvent aucun regret de ne pas travailler directement dans le domaine de leurs études, et reconnaissent que leur connaissance des langues étrangères a constitué un atout dans leur emploi actuel.

Pour d'autres, les difficultés rencontrées au cours de leurs études supérieures, conjuguées aux opportunités qui se présentent dans l'hôtellerie, les amènent à s'interroger sur la pertinence de la poursuite d'études. La stabilité de l'emploi attire et les espoirs de promotion sociale ont été décisifs dans leur choix. Ils acceptent des horaires difficiles, un salaire faible qu'ils vivent comme transitoires, car ils misent sur l'avenir au sein de l'entreprise.

« J'aurais pu redoubler mais je n'ai pas voulu. Je me suis laissée appâter par le gain, je me suis dit : je suis mieux à aller travailler, l'hôtel me plaisait, ce que je faisais me plaisait, ils me proposaient un contrat, je n'ai pas forcément bien réfléchi à l'époque à ce que je faisais » (Sylvie, serveuse).

« J'ai fait un BEP secrétariat, après j'ai repris en bac pro secrétariat. Donc je l'ai obtenu, et ensuite j'ai fait un BTS assistante de direction... Donc j'ai le niveau. Et ensuite j'ai fait une année de DEUG à la fac. Et c'est là que j'ai commencé à travailler chez Formule 1 parce que je cherchais un job d'appoint [...] Au début j'étais en chambre. Ensuite il recherchait quelqu'un pour la réception les après-midi donc j'ai accepté [...]. Au début c'était vraiment un job d'appoint, histoire d'arrondir les fins de mois, de voir ce que je voulais faire plus tard. Et finalement cela m'a plu donc je suis restée. Parce qu'en plus j'avais vu qu'il y avait des possibilités d'évolution... » (Valérie, réceptionniste).

« J'ai commencé pour avoir un peu d'argent de poche. J'ai découvert le métier de l'hôtellerie que je ne connaissais absolument pas et cela m'a fait réfléchir à ce que j'attendais de ma vie professionnelle. Continuer ce cursus avec des concours en étant plus ou moins incertain. J'ai préféré arrêter ce que je faisais sachant qu'on m'avait donné la possibilité d'être pris directement en CDI » (Martin, réceptionniste).

2.2. « Un petit peu par hasard »

D'autres indiquent être arrivés dans ce milieu professionnel après avoir reçu une formation sans lien avec l'hôtellerie, comme le secrétariat, la comptabilité, l'électromécanique, la menuiserie, la plomberie... Ces personnes ont changé de métier pour diverses raisons personnelles ou professionnelles, et se sont tournées vers l'hôtellerie faute de parvenir à trouver un emploi correspondant aux études suivies. Ainsi, Annie, titulaire d'un BEP sanitaire et social a commencé en tant que femme de chambre, est partie à Etap Hôtel pour un poste d'assistant de direction avec une gérance mandat, elle est maintenant directrice d'un hôtel, salariée du groupe Accor.

Autre exemple, Marine, embauchée depuis deux ans comme cadre commerciale, a travaillé dans différents secteurs après son BTS de secrétariat avant de faire appel à une agence d'intérim qui lui a proposé une mission d'un mois à l'hôtel actuel. Arrivées par hasard, sans formation de base dans l'hôtellerie, plusieurs personnes manifestent un goût pour le service et une réelle motivation. Elles vont au fil des postes occupés chercher à progresser et obtenir davantage de responsabilités et construisent alors une nouvelle dynamique de leur parcours.

« Les études que j'ai suivies ? Cela n'a pas grand chose à voir avec l'hôtellerie. Je suis tombé dans l'hôtellerie un petit peu par hasard. Les études que j'ai suivies moi, c'est plutôt orienté technique, électrotechnique. J'ai ensuite... après avoir passé un CAP-BEP et un bac professionnel dans l'électronique, j'ai travaillé pendant dix ans chez un grossiste en matériel électronique et à la suite de celui-ci, je me suis retrouvé sans emploi et j'ai recherché une reconversion pour laquelle il y avait une formation en anglais et en informatique que je ne connaissais pas trop à l'époque et je suis tombé sur l'hôtellerie, dans une formation réception dans l'hôtellerie, où il y avait ces deux bases-là, informatique et anglais. Cela m'intéressait. De but en blanc après cette formation, on m'a orienté directement sur un hôtel qui avait besoin de quelqu'un » (Éric, directeur).

« Moi au départ mes études c'était pas du tout la restauration, j'étais dans le secrétariat-comptabilité-informatique » (Lise, réceptionniste).

« J'ai fait un BEP comptabilité. Donc après j'ai tout arrêté parce que j'ai travaillé en famille. J'ai travaillé dans une boulangerie en vente. Pendant cinq ans et demi. Donc j'ai fait de la vente, cela n'a rien à voir avec mes études. Après je me suis arrêtée de travailler pendant un an et demi parce que j'ai gardé ma fille. Et puis après j'ai trouvé ici en tant que réceptionniste au début. Et puis après je suis passée assistante de direction [...] J'avais demandé un CDD au début parce que je ne voulais pas me faire embaucher tout de suite, sans vraiment savoir ce que c'était. Et puis bon cela m'a plu et puis après je suis restée. En fait je ne voulais pas rester réceptionniste. Ce n'était pas mon but, je voulais avoir un peu plus de responsabilités. Et puis donc il m'a proposé le poste et j'ai accepté. J'ai forcé le terrain, j'étais en CDD donc, ce n'est pas que j'avais le choix mais j'avais la possibilité de choisir de rester ou partir donc autant mettre les cartes sur table » (Corinne, adjointe).

2.3. « Je suis entrée chez Accor pour trois mois, et quinze ans après, j'y suis encore »

Parmi les personnes de nationalité étrangère, plusieurs racontent comment en arrivant en France, elles ont trouvé facilement un emploi dans l'hôtellerie. Quelques-unes ont eu la possibilité de se former et d'évoluer dans le groupe Accor, ce qui les a incitées à continuer. Certaines possédaient un diplôme étranger dans ce domaine et avaient déjà travaillé dans leur pays d'origine, alors que d'autres précisent l'impossibilité de trouver un poste à la hauteur de leurs qualifications et de leur expérience antérieure.

« Je suis d'origine Brésilienne, j'ai fait des études à l'université de Rio en muséologie. La langue française m'attirait beaucoup et donc quand j'ai fini la fac, j'avais prévu de faire un stage de six mois en France et je suis venue ici à la base pour apprendre le français. Je suis restée un an et j'ai trouvé un travail dans un hôtel où ils avaient besoin de gens parlant espagnol, ma langue maternelle est le portugais, mais je parle également espagnol. Je me suis mariée et donc finalement, je suis restée en France. L'hôtellerie est un milieu où on apprend sur le terrain et donc j'ai fini par laisser de côté la muséologie. Je suis entrée chez Accor pour trois mois et quinze ans après, c'est-à-dire aujourd'hui, j'y suis encore » (Patricia, chef de réception).

« J'ai onze ans d'expérience dans l'hôtellerie en Égypte, j'étais dans un cinq étoiles, ce n'était donc pas un Ibis. J'ai le bac et deux ans d'études après, l'équivalent d'un BTS, c'était un diplôme d'hôtellerie-restauration. J'ai vu une annonce place de Clichy, ils m'ont pris à l'essai, j'ai vu le responsable qui m'a fait travailler comme extra mais depuis le mois de juillet je suis embauché en CDI » (Mohamed, serveur).

3. « Des petits boulots à droite, à gauche »

Dans les hôtels visités, des salariés sans véritable vocation travaillent dans les hôtels faute d'avoir trouvé autre chose ou par nécessité. Le tiers de la population interviewée se trouve dans ce type de parcours et ne possède aucun diplôme. Ils évoquent soit un cheminement difficile tant à l'école que dans la vie active, fait de « *petits boulots à droite, à gauche* », soit un accès direct dans le groupe Accor.

« J'étais à l'école mais je n'ai rien fait. J'ai commencé comme femme de chambre à l'hôtel. Après je suis venue en France, et j'ai travaillé toujours dans des restaurants. Je n'étais pas serveuse, je faisais... je m'occupais du linge, de la vaisselle, à repasser, à laver tout cela [...] Après j'ai fait de l'intérim et après l'intérim j'ai trouvé un travail aussi comme caissière. J'ai fait huit ans. Et après huit ans de caissière, j'ai déménagé parce que... une mutation de mon mari. Et c'est là que j'ai trouvé ce travail comme femme de chambre [...] Je n'ai pas de projet du tout. Je vis au jour le jour » (Myriam, femme de chambre).

« J'ai été jusqu'en troisième. J'ai arrêté. Je suis rentré ici par un collègue à moi, qui m'a fait rentrer ici » (Richard, serveur).

« Je suis allé très tôt dans la vie active quoi [...] J'ai fait un peu de tout, j'ai commencé par l'intérim comme toute personne qui recherche un emploi, qui est au chômage [...] J'ai fait des petits boulots à droite à gauche [...] Après, sorti d'intérim, je suis rentré par l'intermédiaire de l'ANPE dans le groupe Accor » (Antoine, réceptionniste).

Souvent, les personnes sans formation directe aux professions de l'hôtellerie exercent des métiers moins avantageux, des activités de nettoyage ou de services peu qualifiés à temps partiel. De fait, les hôteliers sélectionnent leur main-d'œuvre sur des caractéristiques individuelles et ethniques pour occuper ces emplois du marché du travail secondaire (Reich *et alii* 1973). Pour les femmes de chambre, les hôtels font ainsi appel à une main-d'œuvre féminine fragilisée sur le marché du travail, peu formée et informée, qui accepte d'occuper des postes peu prisés, faute de trouver d'autres emplois (Guégnard et Mériot 2007). Les femmes de chambre présentent des caractéristiques communes, qui sont des spécificités discriminantes sur le marché du travail. La plupart sont des femmes âgées en moyenne de quarante ans, souvent mères de famille, non diplômées ou peu qualifiées, et majoritairement d'origine étrangère. Parfois, les hôtels ont internalisé le nettoyage des chambres et embauché d'anciennes salariées de l'entreprise de sous-traitance, à l'instar du groupe Accor dont l'image avait été ternie par un conflit social avec une société de sous-traitance. Ces femmes témoignent alors de manière positive de ce changement, en termes de bénéfices au niveau de l'organisation du travail, des cadences, des salaires ou d'autres avantages.

« Alors moi, je n'ai pas fait assez d'études, bien sûr, je suis étrangère, marocaine de nationalité française bien sûr. J'ai fait niveau brevet si vous voulez, chez moi, bien sûr. J'ai fait des années... Enfin depuis 1983

que je fais femme de chambre et cela fait depuis 1998 que je travaille ici. Avant, j'étais femme de chambre dans la journée » (Christina, femme de chambre).

« J'étais à l'école jusqu'à dix-neuf ans, j'ai eu mon certificat d'études, j'ai travaillé depuis l'âge de quatorze ans dans l'hôtellerie sans interruption jusqu'à aujourd'hui, j'ai quarante-neuf ans. J'ai eu une période où j'ai arrêté parce que j'ai élevé mes enfants. Cela fait dix ans que je fais ce métier [...] J'ai fait de l'hôtellerie, j'ai fait le ménage dans les bureaux, des ménages dans les écoles... Et là cela fait trois ans que je suis à F1 » (Nathalia, femme de ménage).

Quelquefois, l'expérience peut également être un signal pour l'employeur et l'hôtellerie accueille des salariés d'âge intermédiaire, qui ont travaillé plusieurs années dans l'hôtellerie-restauration traditionnelle, et qui ont choisi le groupe Accor pour la qualité de vie. Ces professionnels expérimentés, lassés des cadences et rythmes de travail discordants, choisissent de rejoindre une chaîne parce qu'elle permet la conciliation avec la vie de famille, et ils se félicitent des horaires et des avantages dont ils bénéficient.

« Et puis j'ai vu cela, Ibis. Je me suis dit, pourquoi pas [...] Évidemment, j'ai baissé en salaire, mais bon j'ai deux jours consécutifs, un week-end sur deux, soit je suis du matin, soit je suis du soir. Quand je suis du matin, à seize heures je suis à la maison. Donc je vais chercher mon gamin, je suis avec le petit quoi. Voilà pourquoi je suis ici. Pour le confort des horaires, pas pour le salaire évidemment » (Victor, réceptionniste).

« Je me suis dit qu'au niveau des horaires cela serait sûrement plus sérieux, enfin je m'entends, qu'il y aurait moins d'abus que chez les particuliers » (Jeanne, réceptionniste).

4. Des carrières et des résistances

L'hôtellerie de chaîne fidélise ses managers en leur ouvrant des possibilités de carrière, assorties d'exigences de mobilité et de progression des rémunérations. En réalité, la moitié des cadres et des managers interrogés ont une formation du domaine de l'hôtellerie-restauration, contre une faible minorité des employés polyvalents rencontrés. La spécialité, et en particulier le diplôme, apportent de l'information sur les qualités des individus, et procure bien des ressources (Cadet *et alii* 2006). Seuls un directeur et une directrice ne possèdent pas de diplôme, leurs compétences se sont ainsi construites au fil de leurs expériences d'emploi et reconnues comme telles. Marie, d'origine africaine, a commencé à travailler dans les étages pour le nettoyage. Sa responsable hiérarchique lui a alors *« donné sa chance »* et est devenue sa *« marraine »*, en lui permettant au fil des années de faire une carrière proche du conte de Cendrillon. De femme de chambre à gouvernante, puis formatrice de service étages, elle a voyagé de la Russie à Cuba, en passant par l'Égypte et l'Amérique latine. Elle est ensuite rentrée en France pour des raisons personnelles, car selon ses propres mots *« le prince charmant est apparu dans mes voyages »*. À présent dirigeante de son hôtel, avec vingt-trois ans d'ancienneté chez Accor, elle essaie, malgré la disponibilité requise par sa fonction, de préserver sa vie personnelle, limite ses ambitions futures, et n'envisage pas de mobilité géographique.

Pour Michel, qui n'a pas eu le baccalauréat comptabilité, son arrivée est due simplement au hasard, *« j'ai pris le poste de réceptionniste par hasard et c'est vrai que le métier m'a plu »*. Auparavant, il a effectué avant et après le service militaire divers boulots, dans les champs de pommes de terre, chauffeur poids lourds... mais une fois avoir intégré l'hôtellerie, Michel a débuté comme réceptionniste de nuit, puis il a fait tous les services, jours, nuits... Par la suite, il demandé une mutation sur Paris et s'occupe maintenant de trois hôtels économiques, avec quatorze ans d'ancienneté chez Accor. Il considère son parcours *« aujourd'hui comme une réussite »* à trente-neuf ans.

C'est davantage pour les femmes que travail et famille sont perçus comme indissociables. Les carrières féminines sont entravées par une répartition des rôles au sein de la famille qui reste traditionnelle, et des clichés sociaux de moindre mobilité, de moindre attachement à une activité professionnelle, représentations qui restent toujours vivaces. Les femmes n'ont pas le même rapport aux métiers que les hommes, elles sont considérées plus comme de passage, ou bien elles ont une stratégie de promotion pour avoir de meilleurs horaires et salaire avant de fonder une famille : *« J'aurai un enfant quand je serais adjointe »*. La mixité du secteur permet aux femmes d'entrer dans la compétition mais plusieurs facteurs conduisant à l'exclusion des femmes du *« dernier cercle »* (Meynaud 1988) ont été identifiés : un processus d'exclusion de la part des dirigeants masculins, une auto-sélection voire résignation des femmes moins sûres d'elles ou plus modestes, un effet de la conciliation vie privée et travail, une nécessaire mobilité géographique...

Les trajectoires des directeurs et directrices témoignent d'une forte volonté d'évolution professionnelle et d'une progression très régulière en niveau de poste, accompagnées de plusieurs mobilités géographiques. La situation par rapport à ces mutations n'est pas identique. Si plusieurs femmes affirment être mobiles, elles sont également plus nombreuses à exprimer ne pas vouloir partir compte tenu de la carrière de leur conjoint, des enfants, des réseaux sociaux : « *On voudrait bien être mobile mais quand son mari a déjà son travail ancré, qu'on a une famille [...] Je veux dire un homme a beaucoup plus de facilités, on lui dit tiens, il y a un poste là-bas, bon ben chérie tu fais les bagages, on s'en va. Une femme va être peut-être beaucoup plus posée.* »

4.1. « Peut-on être directeur et femme de maison et être maman en même temps ? »

Faire carrière se révèle plus coûteux pour les femmes. Si la volonté est la même, ce sont les rythmes des hommes et des femmes face à l'articulation de la famille et de la carrière qui diffèrent. Les dirigeantes mères de famille soulignent que leur réussite repose sur un triptyque très précis : une superbe résistance ou implication, une bonne santé des enfants, un soutien du compagnon, qui peut prendre une part non négligeable des tâches familiales ou une délégation domestique. Dès que l'un de ces éléments fait défaut, les femmes interviewées sont freinées dans leur parcours.

« *Si on est un homme dans le groupe Accor, qu'on est le chef de famille, ce sera beaucoup plus facile d'évoluer et d'emmener sa petite famille puisque c'est souvent le plus gros salaire. Donc ce que je pense du groupe Accor là-dessus oui. Ils ont fait des gens formidables d'ailleurs, que j'ai vus évoluer, ça ils sont forts. Maintenant quand on est une femme, vaut mieux ne pas être maman si on veut prendre du pouvoir* » (Catherine, directrice).

« *Moi j'ai bien vu effectivement que tous les directeurs d'hôtels, c'est tous des jeunes cadres voilà. Messieurs jeunes trente, trente-cinq ans grand grand maximum. Et moi je suis une femme et... ben je suis... j'ai quand même quarante-cinq ans, je vais sur quarante-six ans donc... J'ai posé la question de savoir si bon je ne suis pas... je ne suis pas vieille vieille mais bon* » (Christelle, employée polyvalente).

De fait, les procédures de sélection ne sont pas neutres « *pour gravir les échelons* ». Les responsables hiérarchiques ont tendance à favoriser la promotion de ceux qui leur ressemblent de par leur parcours de formation ou d'emploi, et la prédominance des hommes dans les fonctions managers conduit à ce que les candidatures masculines soient davantage retenues. Les directeurs occupent une place essentielle dans le développement des personnes à potentiel dont ils sont responsables. Le processus est de repérer les performances clés et les directeurs apparaissent comme des coachs, pédagogues, certaines personnes parlent d'appui dans leur progression, d'autres de barrière...

Parfois, les négociations conjugales occupent une place essentielle dans les dynamiques de trajectoires des hommes et des femmes, notamment au moment du passage mandat-salariat pour les réseaux Etap Hôtel et Formule 1, quand le couple travaillait ensemble. Le plus souvent, cela se fait au détriment de l'avancement des femmes, mais cela peut être l'inverse, voire la recherche d'un équilibre des deux carrières. L'accès à la promotion est une affaire complexe où s'entrecroisent des éléments tenant à l'organisation du travail, à des facteurs structurels, personnels et familiaux. Le groupe hôtelier a répondu aux attentes de ces deux jeunes femmes en leur permettant, tout comme leur conjoint, de devenir manager d'un hôtel en passant au salariat. Elles soulignent l'importance d'avoir pu obtenir un poste de direction et de ne pas être l'adjointe de leur mari : « *Et il y a deux ans, on nous a proposé le salariat [...] on a quand même mis une condition, qui a été acceptée donc c'était peut-être pas si mauvais pour eux non plus d'être chacun directeur sur un hôtel. C'est-à-dire qu'on ne voulait pas envisager le salariat avec le directeur et son adjointe, parce que cela me posait un problème à moi dans le couple de me retrouver à la place d'adjointe, c'est un truc que je n'aurais pas supporté je crois. Donc voilà le problème a été résolu, on a géré nos hôtels chacun de notre côté* » (Julie, directrice, deux enfants, BTS action commerciale).

« *J'ai réfléchi, on a réfléchi ensemble et puis j'ai accepté, et depuis le mois d'octobre je suis directrice de cet hôtel et c'est vrai que pour moi c'est important parce que je participe aux réunions de site. Parce que j'ai l'impression de plus participer que d'être juste adjointe de mon mari. Et ce qui m'embêtait un peu, c'est que pour moi je ne pouvais pas progresser en étant sous la responsabilité de mon mari* » (Anne, directrice, un enfant, BEP commerce).

4.2. Tous les chemins mènent à Accor

Les récits des itinéraires des personnes interrogées apportent des informations sur les raisons et les circonstances de leur entrée dans l'hôtellerie et dans le groupe Accor. Les motivations peuvent être liées, dans certains cas, à des choix bien affirmés s'inscrivant dans le cadre d'une dynamique allant du cursus de formation à l'un des métiers de l'hôtellerie-restauration. De plus, la politique de l'entreprise et la stratégie professionnelle ou personnelle s'emboîtent parfois. Et la décision de devenir ou rester salarié du groupe a été motivée par des motifs d'ordre professionnel, et par la recherche d'un meilleur équilibre entre travail et vie personnelle.

Pour d'autres, ce sont des circonstances fortuites, ou tout simplement le besoin de trouver rapidement une place qui sont mentionnés. Les hôtels représentent bien un secteur d'insertion où l'on trouve aisément un emploi, sans obligation de maîtriser une formation ou une expérience dans ce domaine. Parfois, c'est un stage réussi, un job d'étudiant, un emploi de transition, le projet de partir à l'étranger, une reconversion, qui déclenchent la vocation, voire une passion. D'autres encore cherchent à pallier les difficultés qu'ils rencontrent sur le marché du travail, liées au manque de diplôme. Quelquefois, l'accès à ce nouvel univers s'effectue après un parcours mouvementé ou hasardeux.

Le diplôme et la spécialité de formation demeurent des outils de classement et d'identification sociale, un réel signal pour les employeurs, notamment pour les postes de direction, qui ne suffit pourtant pas. « *L'hôtellerie-restauration suscite une pluralité de vocations et de transitions qu'on ne saurait réduire aux sanctions de la formation initiale* » (Monchatre 2007). Le salarié doit prouver son potentiel et ses compétences, acquérir la culture de l'hôtel et du groupe hôtelier, et accepter de soumettre sa vie privée aux exigences professionnelles. La réussite ainsi que la plus ou moins grande rapidité de la carrière sont dépendantes de l'association de ces trois éléments. Les chemins d'accès aux métiers de l'hôtellerie se révèlent multiples et troublent légèrement la sacralisation du diplôme, les modèles du filtre et du signalement. Certes, pour l'employeur, la formation dans l'hôtellerie ou le diplôme sont des critères de recrutement et de progression importants. Ils peuvent s'avérer secondaires face à des expériences professionnelles, à des qualités et compétences de la personne que l'employeur aura décelées. Les stratégies des individus, l'attractivité des métiers, les pratiques des employeurs et les perspectives de carrière, sont des éléments entre autres qui influencent, atténuent ou renforcent le lien entre l'emploi et la formation. « *Le choix le plus important à toute la vie est le choix du métier : le hasard en dispose* » (Pascal, *Pensées*, 1670).

Bibliographie

Amira S. (2001), « Mode de gestion de la main-d'œuvre et difficultés de recrutement dans les métiers de l'hôtellerie-restauration », *Premières informations et premières synthèses*, n° 30.1, DARES, ministère de l'Emploi et de la Solidarité, juillet.

Arrow K. (1973), « Higher Education as a Filter », *Journal of Public Economics*, vol.2, n° 3, pp. 193-216.

Beauvois M. (2003), « L'hôtellerie, la restauration et les cafés, un secteur très spécifique en termes d'emploi et de rémunération », *Insee Première*, n° 889, mars.

Becker G. (1964), « Human Capital », NBER, New York, Columbia University Press.

Bosse N., Guégnard C. (2005), *Mixité, carrières et performances*, Rapport Céreq-IREDU/CNRS.

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

Cadet J.-P. et alii (2006), « Les multiples incidences de la formation initiale en début de carrière », *Céreq Bref*, n° 231, Céreq, juin.

Dumartin S. (1997), « Formation emploi : quelle adéquation ? », *Économie et statistique*, n° 303, Insee, pp. 59-80.

- Giret J-F., Lopez A., Rose J. (2005), *Des formations pour quels emplois*, Paris, La Découverte/Céreq, collection « Recherches ».
- Guégnard C., Perret C. (1997), *Les trajectoires professionnelles des jeunes de Bourgogne. Enquête auprès des sortants des filières automobile, hôtellerie-restauration, commerce*, Rapport Céreq/Irèdu/CNRS.
- Guégnard C. et alii (2004), *À la recherche d'une conciliation des temps professionnels et personnels dans l'hôtellerie-restauration*, Céreq, Relief, n° 7.
- Guégnard C., Mériot S-A. (2007), « Les emplois à bas salaire et les salariés à l'épreuve de la flexibilité », Céreq, *Bref*, n° 237, janvier.
- Guégnard C. (2004), « L'égalité entre hommes femmes dans le tourbillon des temps sociaux », Céreq, *Bref*, n° 212, octobre.
- Lainé F. (2005), « De la spécialité de formation au métier : le cas du bâtiment, de l'hôtellerie-restauration-alimentation et du commerce », *Économie et statistique*, n° 388-389, pp. 145-169.
- Meynaud H.-Y. (1988), « L'accès au dernier cercle. À propos de la participation des femmes aux instances de pouvoir dans les entreprises », *Revue française des affaires sociales*, I, pp. 67-82.
- Ministère de l'Emploi et de la Solidarité (1997), *Hôtellerie, restauration, cafés. Analyse et enjeux en matière d'emploi et de formation professionnelle*, Prospective formation emploi, La Documentation française.
- Monchatre S. (2007), « L'insertion dans l'hôtellerie-restauration : entre vocations et transitions », in A. Dupray (coord.), *Douze ans de vie active et quelles carrières ?*, Céreq, Relief, n° 21, pp. 11-85.
- Reich M., Gordon D-M, Edwards C. (1973), « A theory of labour market segmentation », *American Economic Review*, vol.63, n° 2, pp. 359-365.
- Spence M. (1973), « Job Market Signalling », *Quarterly Journal of Economics*, 87/3, August, pp. 355-374.
- Tanguy L. (1986), *L'introuvable relation formation emploi*, Paris, La Documentation française.
- Viney X. (2003), « Le retournement de conjoncture en 2001-2002 : que sont devenues les "difficultés de recrutement" ? », *Premières informations et premières synthèses*, n° 19.2, DARES, ministère de l'Emploi et de la Solidarité, mars.

Une analyse longitudinale des accords de la branche bancaire

Marnix Dressen*

Quoi que le paysage socioéconomique se soit considérablement transformé en vingt-cinq ans, notamment en termes de niveau de formation initiale de la main-d'œuvre disponible, les carrières internes longues se maintiennent dans la branche AFB (Association française des banques). C'est du moins ce que montre une analyse statistique qui exige précautions et réserves.

1. Il était une fois dans la banque ou « c'était un marché du travail fermé » (MTF)

En France comme dans nombre de pays étrangers, la banque a longtemps été une des branches les plus caractéristiques des marchés du travail fermés (MTF, Regini, Kitay & Baeghte 1999). Dans un contexte de pénurie de main-d'œuvre qualifiée et de rapports de forces favorables au travail, tel qu'il a prévalu après-guerre, ce mode de gestion de l'emploi que les économistes préfèrent appeler interne, privilégiait un recrutement par la base de la pyramide des qualifications, souvent de salariés très jeunes. Les carrières ne s'arrêtaient pas à la catégorie des gradés (approximativement des agents de maîtrise), mais les transactions entre employeurs et organisations syndicales aboutissaient à ce que les recrutements de gradés et de cadres sur le marché du travail ouvert étaient difficiles et donc rares. En somme, il était courant de gravir l'ensemble des degrés de la pyramide. Quitte à schématiser, disons que les *insiders* étaient protégés de la concurrence (de la « mise en équivalence ») avec des rivaux potentiels, qu'ils soient externes (à la recherche d'un emploi) ou internes (pairs en attente d'une promotion). En explicitant de manière détaillée les règles encadrant la prise de responsabilités, ce système de qualification à trois degrés principaux énonçait de manière plus ou moins ouverte les super règles caractéristiques des marchés du travail fermés, règles qui aboutissent à une « démarchandisation » du travail. Parmi ces règles les plus structurantes, le privilège accordé aux carrières internes n'aurait pu exister sans la mise en place (dès l'entre-deux-guerres), d'un système sophistiqué de formations internes préparant les employés à leurs contingentes nouvelles fonctions de « gradés » et les « gradés » à leurs éventuelles fonctions de cadres. En ce sens, le système de formation était la clé de voute du système (Dressen 2004a).

Quoique fonctionnel sur le plan identitaire (en tant que « corps intermédiaire » entre le salarié atomisé et l'État), ce marché du travail très particulier n'a pas échappé aux bouleversements qui heurtent les différents types de marché de l'emploi à la fin des Trente glorieuses. À partir du milieu des années soixante-dix, les premiers signes d'essoufflement se font sentir (Le Gall 1978). Les recrutements se ralentissent. Les restructurations et inversions de logiques deviennent manifestes à partir du milieu des années quatre-vingt. Les recompositions s'inscrivent dans la lignée de la loi bancaire imaginée par J. Delors et P. Bérégoz (loi du 24 janvier 1984). Déstabilisant l'oligopole antérieur, elle vise à une exacerbation de la concurrence et à un abaissement du coût du crédit en vue de favoriser l'adaptation de l'appareil de restructuration industriel. Revenant sur les nationalisations de la Libération (loi du 2 décembre 1945) parachevées par le gouvernement Mauroy (loi du 11 février 1982), la privatisation du secteur bancaire entreprise par la droite (loi du 2 juillet 1986) et achevée par la gauche (en mars 2001), ont pour l'essentiel construit le paysage bancaire dans lequel nous vivons aujourd'hui¹.

Depuis près de vingt ans, l'AFB (Association française des banques), organisation patronale monopolistique de représentation du secteur financier regroupant les banques ni mutualistes ni coopératives, à l'exception des banques populaires, a progressivement obtenu un changement multidimensionnel des règles du travail et de l'emploi. Ces mutations sont dans l'ensemble conformes à son idéologie néolibérale. Toutefois, comme il est classique pour des banquiers soucieux de la prospérité de leurs affaires, l'AFB, a opté par un changement « par la rupture » plus que « par le chaos » (O Mazade). L'atteste le fait que l'organisation patronale a finalement obtenu, le 10 janvier 2000, la signature de la CCB (Convention collective des banques) par les cinq fédérations syndicales unanimes. Cette nouvelle convention, est moins protectrice

* Marnix Dressen, Clersé (UMR 80 19), Université de Lille 1, Faculté des sciences économiques et sociales, 59655 Villeneuve d'Ascq cedex, marnix.dressen@univ-lille1.fr

¹ Étant entendu que nul ne connaît encore les conséquences pour les salariés de la crise financière qui se profile depuis que l'affaire des *subprimes* touche à son tour l'Europe, mais cela excède la période étudiée.

pour les salariés que la CCN (Convention collective nationale) qui datait pour sa part d'août 1952 (Dressen 2003). Rupture donc, mais jusqu'à quel point ? Les carrières longues, emblématiques des Trente glorieuses, ont-elles disparu ? Tel est l'objet de cette communication.

Après d'autres, notamment G. Valléry (1992), nous avons parlé au sujet de la transformation des super règles qui prévalaient jusqu'alors, de marché du travail entr'ouvert. Mais qu'est-ce que cela veut dire exactement ? La question a du sens sur le plan scientifique et sur le plan citoyen, puisqu'un des grands débats sociopolitiques qui agite la France est de savoir dans quelle mesure se transforme *Le destin des générations* (Chauvel 1998) et l'efficacité de l'ascenseur social.

Se basant sur des statistiques fournies par les principales enseignes, M. Ferrary avait repéré deux phases dans les règles récentes de gestion du marché du travail. La première, 1985-1990, correspondait à un affaiblissement des mécanismes de flexibilité interne, et la période 1991-1997 à un affaiblissement des mécanismes de flexibilité externe et à un retour à des pratiques à l'honneur dans les années soixante-dix (Ferrary 2002, p. 126 et 128). À la différence des travaux de M. Ferrary, nous ne nous sommes pas spécifiquement intéressés aux grandes enseignes mais aux statistiques de branche, en les contrôlant toutefois par les données dont nous disposons sur la BNP Paribas. En outre la période étudiée se prolonge jusqu'en 2006. Enfin et peut-être surtout nous pensons son système d'interprétation insuffisant.

2. Statistiques de la profession et fermeture du marché du travail bancaire

L'analyse des statistiques fournies par l'AFB ne pose pas ici de problèmes de calculs *stricto sensu*. Au contraire, nous nous sommes contentés de quelques (trop ?) simples tableaux croisés. La difficulté est ailleurs, elle tient aux sources. Les « données » que publie l'AFB sont moins des *data* que des constructions politiques, c'est-à-dire normatives, très imparfaitement adaptées à des investigations scientifiques et même professionnelles (cf. annexe « les chiffres ne sont qu'une représentation des choses »). En ce sens, dans les catégories proposées par M. Weber et J. Habermas, on peut décrire l'activité statistique de l'AFB comme située à l'intersection de la rationalité téléologique (en finalité) et communicationnelle. En faisant travailler les statistiques fournies par l'AFB, nous avons souvent pensé à la boutade par laquelle A. Binet répondait à ceux qui l'interrogeaient sur ce qu'est l'intelligence, « l'intelligence c'est ce que mesure mon test ». En ce sens, la banque telle que l'AFB la donne à voir, correspond à ce qu'elle veut révéler à travers ses statistiques. C'est pourquoi, il convient de les traiter avec circonspection.

2.1. Les informations nécessaires

En écartant la question essentielle de la fiabilité des statistiques fournies, on ne trouve pas dans les publications du syndicat patronal les informations dont nous aurions besoin. On chercherait vainement des profils de carrière avec leur poids dans la population totale.

Pour l'observateur, l'idéal serait en effet de pouvoir disposer de séries statistiques fiables donnant notamment « en flux » et « en stock », les informations suivantes par, âge, ancienneté et niveau de diplôme scolaires ou professionnels et par grandes catégories de banques et globalement dans la branche, la pondération :

- des gradés anciens employés² ;
- cadres anciens employés et gradés (ou techniciens de catégorie A à G).

À notre connaissance, ces statistiques n'existent pas ou ne sont que rarement longitudinales (au cours des années 1990, cependant, l'AFB a parfois publié des statistiques portant sur l'ancienneté dans la branche). C'est sans doute que les préoccupations de l'organisation patronale ne sont pas celles des chercheurs. Nos intérêts intellectuels ne sont pas congruents avec les orientations de l'AFB. Celle-ci commande à ses services statistiques des études visant à étayer la nécessité de promouvoir de nouvelles orientations managériales ou à évaluer leur mise en œuvre. Ainsi, depuis les années 1990, publie-t-elle des données détaillées sur le temps partiel, un axe de flexibilisation qu'elle privilégie. En outre, depuis qu'elle est entrée dans le domaine des restructurations volontaristes, fournit-elle régulièrement des analyses de pyramides des âges.

² La CCB réduit à deux niveaux (techniciens et cadres) l'ancienne structure tripartite (employés/gradés/cadres). Il est malheureusement rare que les statistiques de la profession distinguent les niveaux internes à chaque catégorie (échelle « lettres »).

Pareillement, s'appuyant sur une féminisation des effectifs en bonne voie, nombre de tableaux qu'elle construit distinguent – utilement même si nous ne les exploitons pas ici –, les hommes des femmes³.

2.2. Les informations dont nous disposons

Ne disposant pas exactement des données dont il a besoin, l'observateur qui veut vérifier ses hypothèses, doit « bricoler » selon l'expression de C. Lévi-Strauss, aux risques d'erreurs qu'il doit chercher à réduire au minimum. On postule, c'est un pari, que malgré toutes leurs imperfections et leur caractère politique, il est néanmoins possible de faire parler les statistiques fournies par l'AFB, à conditions précisément de les faire travailler, ce qui suppose de ne pas les prendre au premier degré. Nous avons recoupé les « données » de branche avec les statistiques fournies par l'INSEE et par la BNP Paribas. *A priori*, les caractéristiques démographiques de cette enseigne sont différentes de celles de l'AFB, l'organisation patronale à laquelle elle se rattache⁴. Mais comme nous allons le voir, les tendances issues de l'analyse du bilan social de la BNP Paribas accentuent les observations que l'on peut faire sur les banques AFB en général.

3. Des carrières internes longues persistantes

Quoique devant être traitées avec précaution, divers types de « données » illustrent assez directement que la banque demeure le lieu de carrières longues. De nombreux éléments montrent que malgré les différentes vagues de restructurations, malgré les accords sociaux sur l'emploi qui ont entraîné nombre de départs de personnel à forte ancienneté (Dressen & Roux-Rossi 1997), malgré les changements d'enseignes intra ou interbranches (par exemple vers le Crédit Agricole ou le Crédit Mutuel), la banque demeure un lieu de stabilité du personnel.

³ Selon les portraits statistiques de branche du Céreq (www.cereq.fr/psb.htm), en 2003-2005, les femmes représentaient 55,3 % des salariés des *activités financières*. Selon l'AFB, les femmes représentaient en 2006, 55,3 % des Banques AFB + Banque populaire et 51,7 % des groupes mutualistes (hormis Groupe Banque populaire). (Observatoire des métiers, des qualifications et de l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes dans les banques, 2006).

⁴ Avec ses 40 000 salariés environ en 2006, la BNP/Paribas est un des poids lourds parmi les adhérents de l'AFB et son importance se fait donc sentir sur les statistiques globales (en 2006, cette enseigne représente plus de 16 % du total AFB + Banques populaires + Banque postale). Les nombres publiés par la BNP/Paribas dans son bilan social méritent les mêmes critiques que celles que publient l'AFB, mais ils sont vraisemblablement moins hétérogènes.

3.1. La démonstration par l'ancienneté du personnel

En vue de mesurer l'ancienneté du personnel, nous avons adopté un critère très exigeant (au moins 15 ans d'ancienneté).

Tableau 1
LES SALARIÉS DE PLUS DE 15 ANS D'ANCIENNETÉ EN 1991, 2001, 2003 ET 2006 (EN %)

		Ancienneté			Moyenne	
		15 ans et plus	20 ans et plus	30 ans et plus		
1991	Techniciens					
	Employés	31,3	11	?	?	?
	Gradés	70,2	43,4	?	?	
	Cadres	62	34,3	?	?	
Techniciens						
1999	Employés	53,2	30,5	?	16,5	19,5
	Gradés	77,9	65	?	51	
	Cadres	56,6	48,5	?	17,1	
	Techniciens					
2001	Techniciens	68	58,5		19	18
	Cadres	52,9	44,2	?	16,1	
2002	Techniciens	66,3	58	?	18,5	17,6
	Cadres	52,5	43,7	?	15,9	
2004	Techniciens	62,3	56,4	?	17,8	16,9
	Cadres	51,4	41,6	?	15,4	
2006	Techniciens	57	53	23,3	19,1	17,8
	Cadres	45,5	34,6	29,1	16	

Source(s) : nos calculs d'après les statistiques fournies par l'AFB (Division des études).

Champ : banques AFB et à partir de 2000, banques AFB + groupe Banque populaires. À partir de 2006 s'y ajoute la Banque postale.

Lecture : En 1991, le taux de cadres ayant au moins 20 ans d'ancienneté était de 34,3 %. En 2006, ce nombre était de 34,6 %.

Interprétation : entre 1991 et 2006, le taux de cadres ayant au moins 20 ans d'ancienneté, n'a pas bougé. En revanche, les cadres ayant au moins 15 ans d'ancienneté sont nettement moins nombreux (moins 15,5 points). Cela résulte probablement du rajeunissement du groupe cadres, du fait de recrutements massifs de jeunes diplômés. C'est ce que confirme aussi l'âge moyen des techniciens comparé à celui des cadres.

La forte ancienneté moyenne du personnel est avérée, et ne se dément pas dans la branche, *lato sensu* ou, atteste l'INSEE, au niveau du *secteur des activités financières*⁵. En 2006, elle est encore de presque 18 ans. Si l'on considère les données de 2003, plus de la moitié des cadres est entrée en 1988 ou plus tôt encore. 1988 est une année intéressante car elle marque approximativement, le début des restructurations organisées dans les banques AFB. À lui seul, ce tableau illustre largement notre propos : les réorientations à dominantes néolibérales ne sont pas parvenues à remettre fortement en cause les carrières internes.

Une des limites de notre petite étude, est qu'elle ne permet pas de distinguer les banques en fonction du réseau auquel elles se rattachent. Or, le champ couvert par l'AFB évolue au fil du temps : en 2000, s'y agrègent les effectifs du Groupe Banques populaires (44 000 personnes en 2004), puis les salariés de la Banque postale en 2006 (1 100 salariés). Ces apports et ralliements forment ce que nous avons appelé l'AFB *lato sensu*, dont les effectifs atteignent 243 300 personnes en 2006 (438 700 personnes en France et à l'étranger)⁶.

Mais le champ couvert par le tableau 1 étant variable au fil du temps, il masque peut-être certaines tendances. Avec la même préoccupation, recoupons donc nos observations avec la seule BNP Paribas.

⁵ Le secteur des *activités financières* de l'INSEE, regroupe les banques AFB, les banques mutualistes et Caisse d'épargne, les assurances, les auxiliaires financiers et d'assurance.

⁶ Les effectifs couverts par la FBF (Fédération bancaire française), *i.e.* de l'ensemble des banques quel que soit leur statut juridique, étaient de 383 000 personnes en 1990, 354 600 en 2000, et 378 600 en 2006. Selon le site Internet du Céreq, en 2006, les « activités financières », notion excédant les limites de la FBF, concernaient 589 718 salariés, soit 3,6 % de l'ensemble des 16 231 913 salariés en France. Les seuls réseaux mutualistes et coopératifs (hors groupe Banque populaire), employaient 123 700 personnes en 1990, 135 000 en 2000 et 144 300 en 2006, selon l'AFB.

Tableau 2
LE PERSONNEL BNP PARIBAS AYANT AU MOINS 30 ANS D'ANCIENNETÉ (2003-2005) (EN %)

	2003		2004		2005	
	Techniciens	Cadres	Techniciens	Cadres	Techniciens	Cadres
		30,6	23,3	34,8	25,5	35,9
Ensemble	27,9		31,1		31,8	

Source(s) : Nos calculs d'après le bilan social 2005 de la BNP Paribas.

Champ : respectivement 39 569, 40 167 et 40 437 en 2003, 2004, 2005 en France métropolitaine (y. c. Monte Carlo).

Lecture : sur 100 techniciens employés par la BNP Paribas en 2003, 30,6 % avaient au moins 30 ans d'ancienneté. Ce pourcentage était plus important en 2004 (hausse de 4,2 points) et encore en 2005.

Interprétation : On trouve dans ce tableau une nouvelle illustration de notre thèse : les carrières longues ne disparaissent pas dans les banques. Mieux même, le taux de salariés concernés – techniciens ou cadres – s'accroît d'années en années y compris dans une banque comme la BNP Paribas réputée être à la pointe du capitalisme financier.

Confortons ces deux premiers tableaux, en montrant l'évolution de l'âge du personnel en place.

3.2. La démonstration par l'âge civil

Selon les bons connaisseurs de l'activité, on entre peu dans la branche bancaire en cours de carrière. L'âge des salariés est donc un indicateur indirect de leur ancienneté dans la banque en général ou de la banque qui les emploie au moment de l'enquête⁷. En d'autres termes, on observerait une sorte de corrélation linéaire entre l'âge au sens de l'état civil et l'ancienneté au sens des services de gestion du personnel.

Tableau 3
TAUX DE PERSONNEL AYANT AU MOINS 40 ANS À LA DATE DE L'ENQUÊTE (1991-1999)

Âge des salariés	1991			1995			1999		
	Techniciens		Cadres	Techniciens		Cadres	Techniciens		Cadres
	Employés	Gradés		Employés	Gradés		Employés	Gradés	
40-49	17,4	40,6	44,2	28,2	50,6	41,1	30,6	44,7	30,9
≥ 50 ans	7,5	9,65	20,2	9,77	13,8	24,5	16	25,5	31,8
Total ≥ 40	24,9	50,2	64,4	37,9	64,4	65,6	46,6	70,2	62,7

Source : (s) : Nos calculs d'après les statistiques fournies par l'AFB (Division des études).

Champ : Banques AFB.

Lecture : On assiste, au fil du temps, à un net accroissement du personnel âgé de plus de 50 ans⁸. C'est vrai pour les employés, pour les gradés et les cadres. Concernant les salariés de 40 à 49 ans, c'est vrai pour les employés, mais un peu moins évident pour les gradés et surtout pour les cadres.

⁷ Du fait de la convention collective AFB, les salariés qui changent d'enseignes en cours de carrières, gardent au minimum leurs avantages (classification, etc.), ce qui encourage en principe l'exit hirschmanien. Selon un expert de la branche, changer d'enseigne au sein de l'AFB était rare jusque dans les années 1990. C'est beaucoup plus courant aujourd'hui, même si désormais les changements d'employeurs réalisés sur initiative individuelle, se font fréquemment aussi vers les banques mutualistes (Crédit Mutuel) et coopératives (Crédit Agricole), ces réseaux offrant éventuellement de meilleurs salaires et parfois la possibilité d'un retour au pays ou d'un lieu de travail moins « mégapolarisé ».

⁸ En 2003-2005, selon l'Insee, le secteur employait 27 % de salariés d'au moins 50 ans. C'était le cas de 23,5 % des salariés tous secteurs (Site du Céreq, consulté le 15 mars 2008).

La tendance s'est-elle confirmée dans les années ultérieures ?

Tableau 4
TAUX DE PERSONNEL AYANT AU MOINS 40 ANS À LA DATE DE L'ENQUÊTE (2000-2006)

Âge des salariés	2000		2003		2006	
	Techniciens	Cadres	Techniciens	Cadres	Techniciens	Cadres
40-49	40,9	25,8	29,2	27,2	20,6	25,9
≥ 50 ans	30,4	33,5	33,9	33,6	37,7	32
Total ≥ 40	71,3	59,3	53,1	60,8	58,3	57,9

Source : (s) : Nos calculs d'après les statistiques fournies par l'AFB (Division des études).

Champ : Banques AFB et à partir de 2000, banques AFB + groupe Banque populaires.

À partir de 2006, la Banque postale s'ajoute aux deux entités précédentes.

Lecture et interprétation : depuis que s'applique la CCB, le taux de techniciens d'au moins 50 ans s'accroît nettement. C'est un peu moins vrai des cadres. Cela peut tenir à des départs en retraite relatifs à une modification de la législation (loi Fillon du 21 août 2003) qui a conduit des salariés proches de la retraite à anticiper leurs départs. Quoi qu'il en soit, même en légère diminution, les carrières longues perdurent. Elles sont à nos yeux le signe d'un marché du travail dans lequel les insiders sont protégés de la concurrence des outsiders.

Peut-on vérifier ces résultats sur la base du bilan social 2005 de la de BNP Paribas ?

Tableau 5
LE PERSONNEL BNP PARIBAS AYANT AU MOINS 40 ANS D'ÂGE (2003-2005) (EN %)

Âge des salariés	2003		2004		2005	
	Techniciens	Cadres	Techniciens	Cadres	Techniciens	Cadres
40-49	36,3	25,9	32	24,9	28,6	24,1
≥ 50 ans	34,6	29,4	38	30,9	39,8	31,5
Total ≥ 40	70,9	55,1	70	55,8	68,4	55,6
Ensemble ≥ 40	65		64,4		62,9	

Source(s) : nos calculs d'après le bilan social 2005 de la BNP Paribas.

Champ : environ 40 000 salariés de la BNP Paribas France métropolitaine (y. c. Monte Carlo).

Lecture et commentaire : le pourcentage de techniciens ayant au moins 40 ans d'âge, passe de 70,9 à 68,4 entre 2003 et 2005. En revanche le pourcentage de cadres dans la même situation évolue très peu.

Par rapport aux tableaux 3 et 4, celui-ci montre une augmentation régulière sur les trois années considérées du pourcentage de salariés ayant au moins 50 ans. En revanche, on observe une décline très significative et régulière du pourcentage de techniciens ayant au moins 40 ans. À partir de l'âge des salariés de la BNP Paribas, on peut donc en induire une confirmation des carrières internes longues et probablement ascendantes, à la BNP ou à Paribas (l'absorption effective date du 23 mai 2000) ou encore dans une enseigne tiers (Crédit Lyonnais, CIC, etc.).

3.3. La démonstration par l'ascendance des carrières

Cela dit, une chose est de passer toute sa vie professionnelle dans un établissement⁹, une autre est d'y bénéficier d'une carrière *ascendante*. On l'a dit *supra*, on ne dispose pas de profils de carrières internes. En revanche les statistiques de la profession nous donnent des indications sur les promotions.

Pour des commodités de lecture et parce que la nomenclature des qualifications a changé en 2000, nous avons construit deux tableaux. Le premier précède le changement de convention collective en 2000.

⁹ Dans le monde bancaire, à la différence de ce qu'il en est dans le *Code du travail*, « établissement » est synonyme « d'entreprise », de « firme », « d'enseigne », ou tout simplement de banque.

Tableau 6
TYPES ET TAUX DE PROMOTIONS PAR CATÉGORIES DANS LES BANQUES AFB (1992-1998)

Type de promotions	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Changement de coefficient au sein des employés	9,0	7,5	7,4	6,0	6,0	5,7	4,6	4,1
Employés promus gradés	14,1	14,2	15,5	15,2	18,6	25,8	21,1	22,7
Changement de coefficient au sein des gradés	14,9	13,4	11,8	10,7	11,4	11,8	12,2	12,8
Gradés promus cadres	1,7	1,6	1,6	1,4	1,5	1,5	1,9	2,0
Changement de coefficient au sein des cadres	13,8	12,2	10,7	11,1	11,6	12,6	13,5	13,7
Cadres promus hors classe	0,9	0,8	0,8	0,6	0,5	0,6	0,8	0,7
% de promotions ((N) de promotions / effectifs totaux année N-1)	16,6	15,3	13,9	12,7	13,6	14,3	14,7	15,2

Source(s) : Direction des études de l'AFB.

Champ : Banques AFB exclusivement.

Lecture : 9 % des employés en place en 1992 ont bénéficié cette même année, d'un changement de coefficient dans leur catégorie et c'était le cas de 4,6 % de leurs homologues en 1998 (les mêmes personnes qu'en 1992 ou des collègues). Le taux de cadres promus hors classe en 1992 était de 0,9 % et de 0,8 % en 1993, 1994 et 1998.

Commentaire : ce tableau ne porte que sur les personnels des banques AFB et ne concerne que la dernière décennie de la CCN des banques AFB, à la veille donc de la signature de la CCB (Convention collective des Banques). Quelle que soit la ligne considérée, on n'observe pas d'évolution très significative aux différentes dates, exception faite des changements de coefficients au sein des employés, qui lui est en nette diminution. Mais cette curiosité s'explique sans doute par la réduction très spectaculaire de la catégorie des employés qui représentait 43 % des effectifs en 1977, 13,2 % en 1992 mais 4,7 % seulement en 1997¹⁰. On peut supposer que la diminution du taux de promotion s'explique par le caractère résiduel des salariés demeurant dans cette catégorie.

Observons ce qu'il en est des promotions à partir du moment où s'applique la CCB (signée le 10 janvier 2000), convention collective prévoyant une réforme de la structure des classifications (réduction à deux des trois niveaux antérieurs)

Tableau 7
TYPES ET TAUX DE PROMOTIONS PAR CATÉGORIES DANS LES BANQUES AFB (2000-2006)

Nouvelle nomenclature (CCB)	2000	2001	2002	2003	2005	2006
Changement de niveau au sein des techniciens	8,9	9,8	10,8	10,6	12,1	13,2
Techniciens promus cadres	2,1	2,2	2,4	2,2	2,5	2,5
Techniciens G promus cadres					12,2	12,1
Changement de niveau cadres	9,1	8,0	7,4	6,8	7,0	7,3
Cadres promus hors classifications	0,7	0,5	0,5	0,5	0,4	0,5
Cadres K promus hors classifications					5,9	6,2
% de promos (Nombre de promos / effectifs totaux année N-1)	10,7	11,6	11,5	10,9	11,9	12,7

Source(s) : Direction des études de l'AFB.

Champ : Banques AFB et à partir de 2000, banques AFB + groupe Banque populaires. A partir de 2006 s'y ajoute la Banque postale.

Lecture : le taux de techniciens promus cadres était de 2,1 % en 2000 et de 2,5 % en 2005.

Commentaire : sur la période considérée, le taux de personnels promus a tendance à croître nettement (plus de 20 % de hausse). Le taux de techniciens promus cadres ne diminue pas, au contraire.

¹⁰ Selon le site Internet du Cêreq, les employés et techniciens de la banque représentaient 32,5 % des salariés du secteur des activités financières en 2003-2005 et les cadres, 23,2 % ces mêmes années.

Montrons maintenant comment ces promotions se ventilent chaque année, non plus en les rapportant à la totalité des catégories qui auraient pu en bénéficier mais leur ventilation sur 100 promotions annuelles.

Tableau 8
VENTILATION DES PROMOTIONS PAR TYPES (2001-2006)

	2001	2002	2006
Changement de niveau au sein des techniciens	61,6	63,4	63,8
Techniciens promus cadres	14,9	14,6	12,3
Changement de niveau au sein des cadres	21,6	20,2	22,3
Cadres promus hors classifications	1,8	1,5	1,5
Total	100	100	100

Source(s) : Direction des études de l'AFB.

Champ : Banques AFB + groupe Banque populaires. A partir de 2006, s'y ajoute la Banque postale.

Lecture : sur 100 promotions en 2001, 61,6 % ont bénéficié à des techniciens qui ont changé de niveau dans leur catégorie. Ils étaient 63,8 % dans ce cas en 2006.

Commentaire : la structure de classification étant pyramidale, il est logique que pour une année donnée, les promotions soient plus rares au fur et à mesure que l'on monte dans la hiérarchie. D'un point de vue longitudinal, on observe, signe – encore ! – de carrières ascendantes internes, que les promotions au sein des techniciens continuent à croître, et que les autres types de promotions sont stables ou ne diminuent pas significativement.

Mais derechef, cela peut tenir au champ couvert. Aussi une fois encore convient-il de se reporter aux statistiques fournies par la BNP Paribas. Malheureusement, les informations dont nous disposons sont peu détaillées.

Tableau 9
TAUX DE SALARIÉS AYANT BÉNÉFICIÉ D'UNE PROMOTION À LA BNP PARIBAS (2003-2005)

	2003	2004	2005
Techniciens	10,8	12,0	12,9
Cadres	13,4	14,6	13,5
Total	11,7	12,9	13,2

Source(s) : nos calculs d'après le bilan social 2005 de la BNP Paribas.

Champ : environ 40 000 salariés de la BNP Paribas France métropolitaine (y. c. Monte Carlo).

Lecture : en 2003, 10,8 % des techniciens de la BNP Paribas ont bénéficié d'une promotion individuelle. En 2005, c'était le cas de 12,9 % d'entre eux¹¹.

Commentaire : au vu de ces chiffres, le taux de promotion des techniciens et le nombre global de promotions s'élèvent sur les trois années considérées. Ceci est un nouvel indicateur de la réalité et de la persistance des carrières internes ascendantes.

3.4. L'articulation âge/promotion

En 2006, l'AFB a publié deux tableaux particulièrement intéressants dans la mesure où ils croisent le taux de promotion en fonction de l'âge et du sexe.

La place nous manque pour les exploiter intégralement. Mais on peut en ressortir les idées suivantes : chez les hommes et les femmes, le taux maximum de promotion au sein des techniciens se fait entre 25 et 39 ans, puis il diminue ensuite très régulièrement.

C'est entre 30 et 44 ans que se repèrent le maximum de techniciens hommes, promus cadres. C'est aussi vrai pour les femmes mais le taux de promotions pour chaque classe d'âge est plus faible.

Le changement de niveau au sein des cadres est le plus fréquent entre 30 et 39 ans. C'est vrai aussi pour femmes mais le taux de promotion est plus faible et plus étalé, ce qui tient probablement à des retards de carrière.

¹¹ Ces promotions doivent être distinguées des augmentations individuelles de salaires. En 2005, 21,2 % des techniciens et 33,3 % des cadres de la BNP Paribas ont bénéficié d'une augmentation individuelle. Au total cela a été le cas de 26 % du personnel.

Concernant les cadres promus hors classification, ils sont le plus souvent âgés de 35 à 44 ans. C'est un peu moins vrai pour les femmes qui de toute manière connaissent toujours un taux plus faible et des courbes de promotions plus étalées.

Mais là encore, ces données seraient à nuancer selon le centre de gravité de la banque considérée (banque de détails ou banque de financement et d'investissement), on y revient en conclusion.

Conclusions : permanences et changements

Une analyse longitudinale des statistiques relatives à l'emploi fournies par l'Association française des banques (entre 1991 et 2006) confirme que les banques adhérentes, malgré les nombreuses restructurations dont elles ne cessent de faire l'objet depuis le milieu des années 1980, demeurent un marché du travail segmenté par rapport au marché du travail en général.

Le travail de M. Ferrary (2002) concernait les années 1980 et 1990. Nos propres investigations qui s'étendent sur les années 1990 et jusqu'en 2006, dernières statistiques disponibles, confirment les siennes. Ce résultat n'était pas donné d'avance dans la mesure où le travail de Ferrary ne portait que sur les conseillers bancaires. Nos propres statistiques, en revanche, concernent tous les salariés des banques AFB (au sens étroit ou au sens élargi), qu'ils soient administratifs ou commerciaux, employés et gradés puis techniciens ou cadres. Cette précision a son importance dans la mesure où elle invalide partiellement le mode d'explication fourni par cet auteur et jusqu'au présent repris par mes propres travaux (Dressen 2004a).

Dans notre ancienne optique, le marché interne des salariés se justifiait par l'idiosyncrasie de la relation commerciale entre les salariés et la clientèle, qui nécessite une certaine durabilité de la relation entre le commercial et le client afin que se constitue le capital social des chargés de clientèle et que la confiance sans laquelle il n'y a pas de marché solide, s'établisse. Cette théorie n'est pas sans fondement, mais elle est clairement insuffisante, puisque l'ancienneté croissante concerne aussi les non commerciaux. Il convient donc de combiner cette approche avec celle des coûts de transaction proposée par R. Coase (1937), complétée par les travaux d'O. Williamson (1975) puis par ceux de D. C. North (1990, 2005). Le mérite des institutionnalistes est de dépasser l'aporie de la *main invisible du marché* chère à A. Smith (1776), la théorie classique étant trop courte pour rendre compte du phénomène étudié. Elle ne répond pas à deux questions : qui finance le fonctionnement de la trop fameuse « main » et surtout pourquoi les firmes qui nous intéressent arbitrent-elles en faveur d'une flexibilité externe plutôt qu'interne ?

La réponse multidimensionnelle se subdivise au moins en cinq aspects. Niveau macroéconomique tout d'abord a) Le système bancaire est le système nerveux de l'économie. Les conflits sociaux massifs contre la précarité qui pourraient s'y dérouler produiraient assurément un effet thrombose sur tout le système d'échanges et d'allocation des ressources. Au niveau mésoéconomique, notons b) que les salariés les plus anciens, continuent à bénéficier des avantages relatifs aux protections de l'ancienne convention collective acquis à la date de sa disparition. Un article de la CCN prévoyait un mois de salaire par année d'ancienneté en cas de licenciements collectifs¹² ce qui représente un coût non négligeable. c) En cas de flexibilité interne, le renouvellement permanent des coûts de formation de nouvelles recrues serait élevé. d) Des établissements comme la BNP Paribas, pourraient craindre que cette main-d'œuvre non fidélisée, file vers la concurrence, en emmenant éventuellement une partie sa clientèle. Comme le montre, O. Godechot (2007), la menace de ce type de défection explique en grande partie les revenus proprement stupéfiants touchés par certains opérateurs de salle de marchés. Nous formulons l'hypothèse que ce qu'il dit des *working rich*, frange très réduite des salariés, pourrait, toute proportion gardée, être étendu à nombre de leurs collègues infiniment moins bien payés. On peut aussi recourir à une explication relevant de l'anthropologie économique. e) En protégeant les plus anciens, les DRH s'inscrivent dans une culture multi décennale (théorie northienne de la dépendance au sentier). f) Les employeurs n'auraient pas *a priori* de raisons de faire confiance aux nouveaux embauchés. Or, cette dimension importante dans la vie sociale en général, est plus essentielle encore dans la banque. La discrétion sur la situation des clients et la capacité à garder son sang froid face à l'argent (*i. e.* à s'abstenir de comportements de transgression manifeste et considérés comme déviants) figurent parmi les qualités cardinales qui s'éprouvent dans le temps. Au niveau

¹² Concrètement un salarié qui a 30 ans d'ancienneté aujourd'hui, en avait 22 en 2000. À cette date, il pouvait prétendre à vingt-deux mois de salaire en cas de licenciement collectif, auquel s'ajoute le nouveau système d'indemnisation prévu par la CCB, même s'il est moins favorable.

microéconomique, g) la clientèle, dès lors qu'elle a un minimum de patrimoine tient à une relation suivie avec le même chargé de clientèle, de façon à ne pas toujours avoir à réexpliquer sa situation et par la satisfaction purement symbolique aussi, d'être connu et reconnu.

Nos conclusions provisoires permettent apparemment de *penser contre* certaines théories d'analyse du néolibéralisme qui voient se généraliser la Cité par projet (Boltanski & Chiapello 1999). Celle-ci figure bien dans les intentions et le discours du management, mais son degré d'application semble (encore ?) limité. En ce sens notre enquête recouperait certaines conclusions de D. Segrestin (2004, p. 126) lorsqu'il voit dans le discours sur les compétences, « une révolution modeste » du fait des entraves qu'il rencontre.

Au vrai, une analyse plus complète montrerait que si les carrières longues, voire très longues, perdurent, elles sont aussi plus sélectives en ce sens que nombre de jeunes insiders ont probablement bien plus de peine qu'auparavant à se frayer une voie pour leur char (étymologie du mot carrière, selon Littré). On peut en effet formuler l'hypothèse que les ruptures de contrats pendant ou après la période d'essai, sur initiative de l'intéressé ou de sa hiérarchie, sont plus nombreuses qu'autrefois où l'expérience du poste de travail était moins éprouvante, les défis commerciaux moins exigeants, les protections individuelles plus efficaces¹³. Bref l'institution bancaire était plus solide. Aujourd'hui, elle perdure mais autrement : une partie des périodes d'essais prennent d'ailleurs la forme de l'alternance qui est aussi un mode de sélection des futures recrues. Hors cela, le marché dual prend de toute façon la forme de la sous-traitance et de l'externalisation. Il en découle donc un double dualisme : le premier oppose les *insiders* aux salariés qui travaillent dans le halo de la branche. L'autre dualisme oppose les *insiders* enracinés d'une part aux *insiders* en position plus fragile. On observe d'autres transformations qui ne sont pas sans rapport avec celles que nous venons de décrire.

La transformation du marché interne

La place nous manque ici pour en faire une démonstration statistique, mais elle serait facile à administrer. Par rapport aux Trente glorieuses, la main-d'œuvre bancaire la plus contemporaine est nettement plus diplômée (le bac+2 est en principe devenu le niveau minimum de recrutement). Sa pyramide des âges *ne repose plus* sur son sommet, mais elle a plutôt la physionomie d'un « x », formé de cohortes nombreuses de nouveaux entrants et de cohortes significatives également de personnel approchant de l'âge de la retraite (d'ici 2011, ils sortiront de la vie active par dizaine de milliers chaque année). Entre les deux extrêmes de la pyramide, on trouve des classes d'âges plutôt creuses. Le monde de la banque est bien moins qu'auparavant un univers de culture administrative, au contraire, la « culture du résultat » et des « objectifs de vente » à atteindre y est omniprésente. Cela s'inscrit dans le mode de rémunération du personnel, qui fait désormais une place significative à la rémunération variable, surtout pour les commerciaux (nous laissons de côté le cas très particulier des bonus attribués aux traders des salles de marché). Cela se mesure aussi aux transformations du temps de travail et à la part croissante de salariés « forfaités » qui ne bénéficient de jours de RTT (qu'ils ne parviennent pas toujours à prendre) qu'au prix de journées ou de semaines parfois fort longues (Dressen 2004b). C'est naturellement plus ou moins vrai dans les banques selon la catégorie institutionnelle ou informelle à laquelle elles se rattachent. Les statistiques de branche, c'est une de leurs limites, agrègent en effet des réalités sociales assez hétérogènes.

Segmentations internes aux banques commerciales

Pour ne prendre que l'exemple de 1987, les départs à la retraite concernaient plus de 53 % des départs dans les grandes banques et 20 % seulement dans l'ensemble des banques parisiennes. Les licenciements non économiques concernaient plus d'un départ sur trois dans les banques régionales et locales (ils étaient la première cause de départ) et moins de 4 % dans les grandes banques. La proportion des salariés qui y terminaient leur carrière (58,4 %) était la double de celle constatée dans les banques régionales et locales, l'écart étant encore plus important avec les banques parisiennes ou étrangères (AFB, 1988, *rapport sur l'évolution de l'emploi*, p. 35). L'homogénéité n'a d'ailleurs jamais existé.

Mais au clivage tripartite traditionnel entre grandes banques nationales/banques parisiennes/banques régionales et locales, s'ajoute une nouvelle segmentation. Elle distingue les banques de détail (*retail banking*) d'une part et banques de financement et d'investissement (BFI) d'autre part (*investment banking*).

¹³ En 2006, sur 100 salariés licenciés sans faute grave, i.e. pour « insuffisance de compétences », près d'un sur deux est un cadre. Un tiers des licenciements économiques cette année là, concernait des cadres.

La banque de détail prend en charge une clientèle de particuliers aux patrimoines très hétérogènes et gère un portefeuille de PME-PMI. La BFI est en relation avec les grandes entreprises auxquelles elle offre les produits financiers français et internationaux les plus sophistiqués. Même si les salariés de ces deux types de banques relèvent en principe de la même convention collective, ils sont parfois gérés par des structures différentes¹⁴. Les deux types d'établissement se distinguent par la force de travail qu'elles mobilisent. La banque de détail recrute des « bacs plus deux », la BFI des « bacs plus cinq » au minimum bilingues mais parfois trilingues, prêts ou même désireux de travailler au moins un temps à l'étranger. L'élite de la BFI se partage parfois entre deux postes de travail, l'un à Paris, l'autre à Londres où elle touche une partie de son salaire (pour des raisons fiscales). Le mode de rémunération dans la BFI est aussi particulier : il accorde une importance bien plus grande à la part variable du salaire qui atteint couramment 30 % et peut aller jusqu'à 300 % ou très nettement davantage (Godechot 2007). La banque de détail occupe bien plus de personnel que la BFI (environ sept fois plus en 2006). Surtout, la structure du personnel dans les deux types de banques est très différente. Bien moins de 10 % des techniciens de l'AFB *lato sensu* travaillent dans la BFI, alors que c'est le cas de plus de deux cadres sur dix. Une donnée résume la plus grosse différence : le pourcentage de cadres dans les deux types d'établissement. Dans la BFI, ils représentent presque 70 % des salariés, alors que le taux est de 40 % dans les banques AFB *lato sensu* (AFB, rapport emploi 2005, 2006). Ces clivages ne sont pas exclusifs d'autres lignes de partage, comme par exemple, celui qui traverse les banques de plein exercice et les filiales et sociétés financières.

Dans les unes et les autres, la logique de gestion du personnel est d'un autre ordre. En outre, dans la banque de détail, les carrières longues se font moins exclusivement dans une enseigne particulière, et de plus en plus dans la branche. Ainsi, les 30 000 embauches réalisées annuellement par les banques AFB correspondraient en réalité à moins de 10 000 recrutements de moins de 25 ans. Les 20 000 autres embauches seraient des changements d'enseigne au sein de la branche AFB. Cela est nouveau et paradoxal. Nouveau au niveau des trajectoires car il y a trente ans, « changer d'établissement était considéré comme une trahison » par l'établissement source. Paradoxal, puisque les relations professionnelles (entendues comme processus collectif de régulations du travail et de l'emploi) sont de plus en plus décentralisées (renvoyées aux négociations d'entreprise).

Du moins est-ce vrai de la plupart des questions relevant des relations professionnelles, à l'exception notable du domaine de la formation. Celui-ci contribue à la construction d'un compromis néocorporatiste si souvent associé aux marchés du travail fermés. La liste des accords de branche sur la formation signés depuis 1993, est impressionnante. La place nous manque ici pour développer cet aspect essentiel lui aussi. Précisons cependant que dans ce domaine également, le contenu de ce compromis évolue. Le rôle de la formation n'est plus le même que jusque dans les années quatre-vingt. Il s'agit moins de former une main-d'œuvre ayant un niveau de formation initiale insuffisant que de l'adapter aux postes de travail et au nouveau cours idéologique qui vise à réduire autant que possible l'écart entre l'orientation du management le plus élevé et celui des individus (Cox 2004 ; Cox et Dressen 2005).

Pour l'instant, banques de détails et BFI relèvent encore de la Convention collective des Banques, sauf bien sûr lorsqu'elles se rattachent au groupe Crédit Agricole (qui a sa propre convention collective) ou Crédit Mutuel (qui privilégie le système d'une convention collective par grande région). Mais cette adhésion obligatoire des banques explicitement capitalistes (*versus* banques coopératives) a de moins en moins de signification pratique car les relations professionnelles sont de plus en plus renvoyées aux établissements. La perte d'autorité de la convention collective se mesure aussi à deux chiffres : un groupe comme BNP Paribas salarie approximativement 140 000 personnes, mais 43 000 seulement dépendent de la société mère. Les autres relèvent de filiales françaises ou étrangères qui ne dépendent ni de l'AFB ni d'autres branches bancaires.

Quid des super règles ?

Une façon de mesurer l'entrouverture du marché du travail est de se demander où en est la banque par rapport aux quatre super règles caractéristiques des marchés du travail fermé : a) règles d'accès par le bas ; b) stricte relation formation-emploi ; c) légitimité des carrières à l'ancienneté ; d) règles de rémunération. Finalement, on peut se demander si la règle qui semble le moins changer malgré la double dualisation dont on a parlé n'est pas celle qui renvoie à la légitimité des carrières à l'ancienneté. Mais tout dépend de ce

¹⁴ On remarque d'ailleurs que Le Crédit Lyonnais a organiquement séparé sa banque de détail d'une part et d'investissement d'autre part (Calyon). Le Groupe Banque populaire a fait de même avec Natexis Banques populaires (12 815 salariés sur les 44 084 salariés du groupe en 2004).

qu'on appelle légitimité. Les salariés, on l'a dit, sont moins protégés qu'autrefois. Les autres règles, sont plus profondément transformées. Ce pourrait être l'objet d'autres communications de le montrer.

Bibliographie

Andreau J. (2001), *Banque et affaires dans le monde romain, IV^e siècle av. J-C.- III^e siècle ap. J-C.*, Le Seuil (inédit Histoire), 330 p. (glossaire, éléments bibliographiques, bibliographie compris).

Boltanski L., Chiapello E. (1999), *Le Nouvel Esprit du capitalisme*, Gallimard (Essais), 843 p.

Chauvel L. (1998), *Le destin des générations, structure sociale et cohorte en France au XX^e siècle*, PUF (Le Lien social), 301 p.

Cox J. C. (2004), *La formation professionnelle continue dans le secteur bancaire : de la formation qualifiante au management sélectif des identités ? Tendances récentes de la formation professionnelle dans les banques : le cas d'une banque en processus de fusion*, Paris, CNAM, 151 p. (mémoire de DEA).

Cox J. C, Dressen M. (2005), « Une liaison chahutée : la relation formation-emploi dans les banques commerciales », *Économie et sociétés*, hors série, n° 9, pp. 1691-1709.

Dressen M. (2003), « Nouvelle articulation entre la négociation de branche et d'entreprise dans les banques en France (1997-2001) », *Revue de l'Institut de recherche économique et sociale*, n° 42, nov., pp. 47-78.

Dressen M. (2004a), « Le cadre autonome des banques de détail, modèle de la flexibilisation du temps de travail », in R. Beaujolin-Bellet (dir.), *Flexibilités et performances, stratégies d'entreprises, régulations, transformations du travail*, La Découverte (collection « Recherches »), pp. 137-157.

Dressen M. (2004b), *Formation professionnelle et néocorporatisme dans la banque en France au vingtième siècle : un essai de perspective socio-historique*, Lyon, Université de Lyon II, 335 p.

Dressen M. et Roux-Rossi D. (1996), « La reconversion des employés de banque faiblement classés », *Travail et emploi*, n° 68, 3, pp. 3-22.

Ferrary M. (2002), « Mécanismes de régulation de la structure des qualifications et spécificité du capital humain : une analyse du capital social des conseillers bancaires », *Sociologie du travail*, 44/1, pp. 119-130.

Godechot O. (2007), *Working rich : Salaires, bonus et appropriation du profit dans l'industrie financière*, Paris, La Découverte (collection « Textes à l'appui »).

Godechot O. (2001), *Les Traders, essai de sociologie des marchés financiers*, La Découverte (textes à l'appui/enquêtes de terrain), 299 p.

Le Gall J.-M. (1978), *La liaison "emploi-formation-qualification" dans les banques*, Paris, Université de Paris I, 280 p. (Thèse de 3^e cycle en sciences économiques sous la dir. de Michel Vernières).

North D. C. (1990), *Institutions, Institutional Change, and Economic Performance*, Cambridge, Cambridge University Press (trad. 2005, *Le processus de développement économique*, Editions d'organisation).

Regini M., Kitay J., Baeghte M. (1999), *From Tellers tellers to Sellerssellers, Changing Employment relations in Banksbanks*, The MIT press, Cambridge (Massachussets).

Segrestin D. (2004), *Les Chantiers du manager*, Armand Colin (Sociétales), 334 p.

Smith A. (1776), (1947), (1995), *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, trad. P. Taieb, *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations*, PUF.

Vallery G. (1992), *Travail et concertation sociale dans la conduite d'un projet informatique : le cas de la Caisse d'Épargne de Paris*, Anact.

Annexe

Les chiffres ne sont qu'une représentation des choses

« *Je l'ai vu calculer, nombrer, chiffrer, rabattre* »

J.- B. Rousseau, Réponses à Chaulieu.

Apprécier l'évolution du marché du travail bancaire sur des bases statistiques est complexe à plus d'un titre. Cela suppose d'accorder crédit aux chiffres fournis par la profession. Or, la fiabilité de ces data est discutable. Elle peut être interrogée à partir d'une critique externe et d'une critique interne. Critique externe d'abord : les chiffres sont politiques. Pour paraphraser la boutade de P. Gluck à propos de la presse, on croit que ces chiffres nous disent ce qui se passe dans les banques, mais ils nous disent ce qui se passe dans les DRH des banques et dans le service des études de l'AFB... Au-delà d'inévitables erreurs de saisie et de traitements, dans une certaine mesure, les données sont des instruments de communication en direction des sphères politiques, des milieux d'affaires et de la presse financière et donc aussi des actionnaires. Il s'agit de rassurer les uns et les autres à l'aide d'indicateurs comme l'évolution des effectifs et donc de la masse salariale (l'efficacité des licenciements boursiers pour faire grimper le cours des valeurs boursières a été attesté ici ou là)¹⁵.

Ces tableaux statistiques sont aussi des instruments certes construits à partir de nombres fournis par les DRH des établissements mais qui, une fois « moulinés » leurs seront retournés. Du point de vue des destinataires, ce *feed back* a certes une fonction évaluative (permettant à chaque établissement d'apprécier sa situation par rapport à des concurrents) et normative (voilà comment il conviendra semble-t-il d'agir pour se maintenir au mieux dans la course concurrentielle)¹⁶. La dépendance des données disponibles à des considérations stratégiques saute aux yeux de qui collationne les statistiques dans une perspective diachronique. Ainsi en est-il par exemple de l'introduction à partir de 1984 de certaines statistiques basées non plus en « effectifs réels » (les personnes physiques) mais en équivalent temps plein, complique les analyses longitudinales dès lors que le temps partiel se développe (*Rapport sur l'évolution de l'emploi dans le banques AFB, 1986-1987*, p. 11). La décision de ne pas inclure dans les statistiques les auxiliaires de vacances (CDD remplaçant les salariés permanents absents pour congés d'été), est aussi un choix politique fort de plusieurs enjeux. Dans la mesure où ils sont très nombreux et toujours classés « employés », quel que soit leur niveau de formation initiale et les missions temporaires qui leurs sont confiées, cela a un effet sur le taux d'emplois précaires et sur la structure d'ensemble des classifications. Les contrats en alternance et d'apprentissages ne sont pas davantage décomptés dans les effectifs alors qu'ils sont désormais nombreux (Enquête sur l'emploi au 31 déc. 2001). Ajoutons que lorsqu'on collationne les données dans une perspective longitudinale comme nous l'avons fait, on se rend compte que d'une année sur l'autre, les chiffres varient pour une année donnée (souvent, le chiffre de l'année N-1 est donné à titre de point de comparaison mais ce N-1 n'est plus le même que le N de l'année précédente). Cela alourdit significativement la saisie des données en redoublant souvent le travail nécessaire, mais doit surtout conduire à ne pas accorder d'importance à de faibles variations. Les variables retenues sont aussi dépendantes des relations professionnelles. Ainsi, depuis la signature de la convention collective du 10 janvier 2000, la catégorie des employés a disparu pour se fondre avec celle des gradés, dans celle des techniciens¹⁷. L'introduction de ruptures catégorielles complique les analyses diachroniques.

Dans un autre registre, on prend conscience en entrant dans le détail des publications statistiques de l'AFB, que les moyennes cachent des disparités internes spectaculaires, par exemple entre les trois grandes banques et les banques locales et mixtes ou entre les banques de dépôts et les banques de marché (ces dernières se développent à partir de la deuxième moitié des années quatre-vingt).

Enfin – et peut-être surtout – les analyses statistiques sont fortement influencées par le périmètre bancaire. Dès les années quatre-vingt, les banques ont entrepris de sous-traiter une partie non négligeable de leurs

¹⁵ On pense à Renault, à Michelin, à Hewlett Packard, etc.

¹⁶ On sait qu'en situations d'incertitudes, où plusieurs solutions se présentent mais où aucune d'entre elle ne s'impose comme évidente, la tendance la plus courante des DRH consiste à imiter ce que font les autres. C'est ainsi que la pratique de la graphologie comme outil de recrutement se maintient dans les entreprises malgré son absence avérée de scientificité.

¹⁷ Depuis lors, les techniciens sont répartis entre sept niveaux (les classes A à G) et les cadres entre quatre niveaux (les classes H à K) auxquels s'ajoutent les HC (hors classes), soit au total 12 niveaux.

activités (tri des chèques, transport de fonds, parfois tout ou partie du système d'informations, gardiennage, nettoyage, etc.). À l'évidence cela impacte fortement les caractéristiques de la main-d'œuvre, c'est même, avec la volonté de les faire échapper à la protection de la convention collective des banques, une des puissantes raisons de procéder à ces filialisations et autres sous-traitance.

On peut aussi formuler une critique interne. Comme l'AFB le reconnaît elle-même, chaque établissement n'interprète pas exactement les questions posées par les services des études de l'organisation patronale de la même manière. Des banques omettent de répondre, en particulier les petits établissements étrangers, dont rien ne nous dit qu'ils emploient des personnels représentatifs de la profession (même si les effectifs qu'ils emploient ne sont pas très importants). Les modes de calculs changent parfois d'une année sur l'autre. Des recrutements de CDD ne sont pas décomptés, etc. (AFB, 1988, *rapport sur l'évolution de l'emploi*, p. 31). Les auxiliaires de vacances en nombres significatifs sont tantôt décomptés dans les CDD, tantôt à part (AFB, 1991, *rapport sur...*, p. 75).

Les chiffres donc ne parlent pas d'eux-mêmes, et on ne les considèrera jamais avec suffisamment de circonspection. Ne les réifions pas : ils ne sont pas les choses elles mêmes, mais une représentation de ces choses. Au mieux, ils sont à la réalité sociale, ce qu'une carte routière est à un espace géographique.

Contribution d'une entreprise à la formation de ses salariés

Au carrefour des caractéristiques de l'entreprise et des parcours professionnels, une approche monographique de la participation à la formation

*Coralie Perez**

Les débats sur la formation font souvent intervenir l'appétence pour expliquer le moindre accès à la formation des salariés les moins qualifiés et/ou en situation de précarité. Ainsi, les personnes ayant connu des parcours de formation scolaires chaotiques et marqués par l'échec se tiendraient désormais à distance de tout apprentissage formel. Quant aux salariés les mieux dotés en capital scolaire, ils sont censés être à la fois plus avides de se former et plus à l'initiative dans la participation à la formation. Ces réflexions, partiellement étayées par les enquêtes statistiques individuelles (cf. les travaux basés sur l'enquête Formation continue 2006 montrant les inégalités d'accès à la formation selon la PCS ou le niveau de diplôme (Goux et Zamora 2001) ou les besoins de formation non satisfaits déclarés par PCS (Fournier 2006)), négligent l'environnement que constitue l'entreprise dans les processus de participation des salariés à la formation.

Par sa forme d'organisation (appartenance à un groupe, position sur le marché, organisation du travail, type de relations internes y compris hiérarchiques...), sa politique de gestion de main-d'œuvre (y compris sa politique de formation et de mobilité), l'entreprise contribue grandement à construire les rapports de ses salariés à la formation. En effet, et comme l'ont montré I. Marion et E. Personnaz (2006), la politique de formation d'une entreprise peut avoir plusieurs fonctions (mobiliser les salariés au service de la performance, accompagner les changements, entretenir l'adhésion aux valeurs de l'entreprise) et concerner ainsi tout ou partie des salariés, de façon plus ou moins coercitive. De plus, lorsque l'on situe la formation dans le contexte de l'entreprise, on saisit mieux les différentes manières d'apprendre, pas toujours « tracées » par le service formation de l'entreprise ; on peut ainsi confronter la catégorie « statistique » de « non formé » à la catégorie « réelle ». Enfin, en décortiquant les modalités d'accès à la formation en entreprise du point de vue des salariés, on appréhende mieux les obstacles et les résistances à la participation, et l'importance relative du parcours de formation antérieur.

La contribution prend appui l'analyse approfondie de 22 entretiens (d'une heure en moyenne) conduits auprès de salariés d'une même entreprise de l'industrie agroalimentaire en 2005 (AGRO)¹. Sélectionné sur la base de trois critères (les cœurs de métier, les priorités des formations et les catégories socioprofessionnelles d'appartenance), cet échantillon comprend aussi des personnes éloignées de la formation. Ces personnes ont été interrogées sur leur parcours de formation et leur expérience professionnelle, les formations qu'elles ont éventuellement suivies depuis leur entrée dans l'entreprise, les modalités d'accès à ces formations (information, prise de décision, discussion sur contenu, modalité pédagogique, objectifs et attentes attachés à la formation, le retour de formation, reconnaissance des compétences acquises), leur connaissance de la politique de formation de l'entreprise, du service, de l'offre de formation, et enfin sur la manière dont elles comprennent et envisagent le lien entre formation et « carrière » (cf. encadré 1).

* **Coralie Perez**, Centre d'économie de la Sorbonne – Équipe Matisse, UMR 8174 CNRS-Université de Paris 1, Maison des sciences économiques, 106-112 Bd de l'Hôpital, 75647 Paris cedex 13, coralie.perez@univ-paris1.fr.

¹ Une première analyse rapide de ces entretiens figure dans la monographie rédigée avec Josiane Vero et intitulée : « Regards croisés sur la formation en entreprise. Une entreprise des industries agroalimentaires appartenant à un groupe international », in Céreq (Éd.), *Regards croisés sur la formation continue en entreprise. Dix études de cas*, Net.doc, n° 21, mai 2006, pp. 228-282.

On se propose de montrer comment se construit le rapport à la formation, à l'interface des parcours de formation et d'emploi des individus et des caractéristiques de cette entreprise². Autrement dit, on tentera d'éclairer les déterminants de la participation à la formation des salariés par une approche qualitative qui vise à la fois :

- à situer les événements de formation (ou les « non-événements », en l'absence ou refus de formation) dans un parcours individuel (biographique) et dans le contexte d'une organisation particulière (monographique) ;
- à confronter le recueil d'informations factuelles (sur l'organisation de la formation dans l'entreprise) à la subjectivité du salarié (ce qu'il pense être possible de faire, lui être proposé...).

Dans une première partie, nous présenterons les caractéristiques de l'organisation étudiée. Puis nous envisagerons le cas des salariés que l'on dit « non formés » dans l'entreprise avant de repérer deux grands usages de la formation : la formation pour faire ses preuves et la formation comme preuve (de l'expérience professionnelle accumulée).

Encadré 1

CONTEXTE DE L'ÉTUDE ET PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES

Cette contribution s'appuie sur un matériau collecté lors de l'étude *Regards croisés sur la formation en entreprise* initiée par le Céreq et la DARES en 2003. Cette étude avait comme objectif d'analyser les mécanismes d'accès à la formation en entreprise en croisant le regard des principales parties prenantes : salariés, employeurs et représentants du personnel. Dix monographies avaient alors été réalisées (voir sur le site du Céreq, le document net.doc n° 21, mai 2006), dont une auprès d'une entreprise de l'agroalimentaire (voir Perez et Vero, pp. 229-281 de net.doc n° 21).

Vingt-deux entretiens ont été réalisés avec des salariés de l'entreprise (hors service RH). Trois critères de sélection ont présidé à la sélection des enquêtés : les cœurs de métier, les priorités des formations et les catégories socioprofessionnelles d'appartenance. De plus, et à notre demande, le responsable de formation a désigné quatre personnes parmi celles n'ayant pas suivi de formation en 2003. Les entretiens ont duré en moyenne une heure, à huis clos, dans une salle réservée au sein de l'entreprise. Les salariés interrogés ont été informés par le responsable de formation de l'étude conduite par le Céreq et de leur participation. L'étude a été présentée comme « indépendante » et présentant une opportunité pour l'entreprise dans un contexte de redéfinition des catégories d'actions de formation et de future application de la loi sur la formation continue. Les entretiens ont été enregistrés à notre demande ; l'entreprise a tenu à formaliser l'engagement de confidentialité dans un document que nous cosignons avec l'enquêté en début d'entretien et qui précisait que l'ensemble des informations recueillies pendant l'entretien étaient confidentielles et ne seraient divulguées à quiconque dans l'entreprise, sous quelque forme que ce soit. Un seul salarié a refusé l'enregistrement.

1. Caractéristiques de l'entreprise et de sa politique de gestion de main-d'œuvre

1.1. Une entreprise de l'industrie agroalimentaire filiale d'un groupe international

L'entreprise étudiée appartient à la branche des industries agroalimentaires, et plus précisément au secteur des boissons rafraîchissantes dans lequel elle est leader pour son produit phare. Elle produit des biens intermédiaires (poudres et jus) servant à la fabrication de produits conditionnés pour les différentes marques du groupe auquel elle appartient et qui absorbe la totalité de sa production. Les clients sont des conditionneurs, mais aussi des représentants de la compagnie dans chaque pays. Créée en 1989³, l'entreprise comptait, en 2003, 233 salariés répartis sur un unique site de production. Elle a quinze ans d'existence, mais constitue une filiale à 100 % d'un groupe âgé de plus d'un siècle dont le siège social est implanté aux États-Unis. Ce groupe, leader mondial dans sa branche, est présent dans plus de 200 pays avec plus de 400 produits. Une autre entreprise appartenant au groupe développe des activités similaires depuis un autre pays d'Europe. Toutefois, elle n'est pas perçue, selon les dires de la direction de l'entreprise étudiée, comme une concurrente mais un partenaire (« une sœur ») favorisant l'émulation (« une saine compétition »).

² Dans le cadre de cette contribution, nous ne prendrons pas en compte les entretiens conduits avec les managers (team leaders et directeurs d'unité).

³ Ce site a été choisi par le groupe pour constituer une « tête de pont » en Europe face à l'ouverture des marchés en Europe de l'Est. Son choix d'implantation a été guidé par l'existence d'une zone franche qui procura une exonération d'impôts sur ses bénéfices de 1990 à 2000. La contrainte était que la taille de l'entreprise devait restée en-deçà de 200 salariés.

L'activité de l'entreprise s'articule principalement autour de trois cœurs de métier que sont la production de produits intermédiaires, la logistique, et le contrôle qualité. Bien que l'entreprise ait une activité industrielle, le personnel directement impliqué dans la production ne représente qu'à peine la moitié des effectifs. La qualité et les achats sont des fonctions qui occupent un tiers de la main-d'œuvre sur le site. La catégorie de technicien-agent de maîtrise rassemble 41 % des effectifs en 2001, les ingénieurs et cadres représentant 20 % du personnel. Ces catégories sont en augmentation au moment de l'enquête, au détriment de celles d'ouvriers qualifiés (30 %) et d'employés (5 %). Remarquons que le site est divisé en deux parties distinctes : le site de production (manufacturing group) auquel l'accès est restreint aux salariés de la production et de la maintenance du fait du secret qui entoure la fabrication des produits (site dont la direction nous a refusé la visite) d'une part, « les bureaux » qui regroupent les personnels d'appui (GRH, service juridique, commerce, sécurité, finance), la fonction « achat » et le laboratoire d'analyse où travaillent les ingénieurs et techniciens chimistes.

L'appartenance à un groupe international a une forte incidence sur la marche de l'entreprise. Elle influe sur l'importance relative des fonctions « finance » et « qualité », domaine dans lesquels l'entreprise doit effectuer de fréquents et précis « reporting ». L'entreprise est soumise aux exigences du groupe qui pèsent sur la culture d'entreprise, la stratégie de production et les choix organisationnels, avec des répercussions notamment sur la politique de formation. Sur la culture d'entreprise, le groupe est à l'initiative d'un certain nombre de directives résumées dans différents documents tels que le « code de conduite en affaires », ou le « code des fournisseurs » qui s'appliquent aux salariés des entreprises filiales. Au motif de résister à la pression de ses concurrents, le groupe impulse aussi une culture du secret et de protection des informations, et développe des comportements d'adhésion aux intérêts du groupe. Sur la stratégie de production, les orientations de production sont définies par le groupe par le biais du Business plan (BP) qui fixe également des objectifs chiffrés à atteindre. Réalisé annuellement par le comité de direction de l'entreprise, il est soumis au groupe qui l'accepte, le refuse ou demande des points d'amélioration. Toute la stratégie financière, commerciale, y compris la partie organisation et gestion des ressources humaines (incluant le budget formation) sur une période de trois ans y sont définies. Ce BP est glissant, c'est-à-dire qu'il est revu tous les ans par le groupe. Parallèlement, l'entreprise étudiée est tenue de « rapporter » son activité au groupe, de recevoir des auditeurs, venant le plus souvent du siège. Du point de vue de la politique de formation, l'influence est indirecte. En dehors de quelques formations obligatoires imposées par le groupe qui « représentent une partie infime des formations suivies » et « qui sont imposées, et qui arrivent de façon assez imprévisibles », l'influence du groupe s'exerce principalement au niveau de l'établissement du budget. Au total, l'influence du groupe est omniprésente et pèse sur le quotidien de l'entreprise tant sur le plan formel (reporting, objectifs à atteindre, présence physique régulière d'auditeurs venant du siège américain...) que subjectif (culture d'entreprise, codes de conduite). L'entreprise vit sous la menace des décisions du groupe. En 2000, une véritable politique de rigueur est appliquée à l'entreprise résultant de la volonté d'augmenter les marges bénéficiaires des actionnaires du groupe (selon un propos recueilli par nos interlocuteurs de terrain). Ceci se traduit par un plan de restructuration en 2000, l'effondrement de l'enveloppe de stock options, et la révision significative à la baisse du nombre de jours OTT (Organisation du temps de travail). Le budget de formation continue est également diminué. Les effets de cette politique sont encore très présents dans le climat de l'entreprise lorsque le travail de terrain y a été engagé.

1.2. Organisation du travail et modes de management : une démarche compétences « à l'anglo-saxonne »

Concernant le recrutement, AGRO a augmenté ses effectifs en 2004, à la faveur de la fin de la période de zone franche qui contenait ses effectifs à 200 et de l'introduction d'une nouvelle activité (achat et mélange de matières premières pour le groupe) qui se traduit par la création d'un laboratoire d'analyse et le recrutement de cadres, acheteurs internationaux et ingénieurs chimistes pour l'essentiel. Le recrutement se veut mixte du point de vue des profils des recrues tant en termes d'âge, de diplôme que d'expérience professionnelle : « *On aime bien le mélange aussi pour ne pas avoir non plus, je dirai des stéréotypes dans l'entreprise [...] Donc, on aime bien à la fois les jeunes et les plus expérimentés et puis les formations un peu différentes pour confronter un peu nos manières de faire.* » Le diplôme est ici moins valorisé que l'état d'esprit du futur employé : adaptabilité, capacité d'initiative, adhésion aux « valeurs de l'entreprise » ; une salariée nous fera même remarquer avec satisfaction que « le directeur de l'entreprise n'a qu'un DUT », comme elle. « *Quand on arrive dans une organisation telle que celle-ci, ce n'est peut-être pas évident, mais c'est tout ce qu'on explique au départ, et avant, au recrutement. On est bien clair, on décrit vraiment notre organisation telle qu'elle est, parce que je crois que si quelqu'un n'a pas envie forcément de changer, ce qui peut être tout à fait normal, pas forcément envie de prendre des responsabilités ou de se développer sur*

d'autres filières ou de développer d'autres compétences, c'est quelqu'un qui peut être par contre très malheureux dans une organisation telle que celle-ci, parce qu'on va lui demander effectivement de bouger, d'aller de l'avant, etc. » (DRH). Le recrutement sous contrat temporaire (la moitié des « permanents ») sont entrés dans l'entreprise par transformation d'un CDD en CDI est souvent le moyen de s'assurer de cette capacité à se conformer au mode de fonctionnement de l'entreprise. L'enjeu est bien de recruter des salariés qui s'adapteront à la démarche compétences fortement individualisante, à d'éventuelles mobilités fonctionnelles, horizontales, et à une culture d'entreprise où les revendications collectives n'ont pas leur place. Ainsi, aucun syndicat n'est présent dans l'entreprise, pas plus de comité d'entreprise, les candidatures aux élections professionnelles sont découragées à tel point que depuis plusieurs années, un procès verbal de carence est systématiquement établi. La direction assume ce constat arguant du fait que les relations sociales au sein de l'entreprise sont suffisamment bonnes pour rendre inutile ces formes traditionnelles de représentation. Les relations individuelles, au cas par cas, sont privilégiées, avec l'idée que « *on peut tout à fait interpellé un directeur, à n'importe quel moment, demander un rendez-vous au directeur général, ce n'est pas un problème. Il y a une accessibilité je dirai qui est de fait* » (DRH). Le principe défendu est celui de « l'accord gagnant-gagnant », où deux parties supposées égales dans le rapport de force, s'engagent à une réciprocité dans l'effort au service de la performance de l'organisation.

Dans les entretiens, les salariés ont dans leur grande majorité déclaré avoir été incités à poser leur candidature par l'image du groupe, internationale et dynamique, et les possibilités d'évolution professionnelle qu'ils y associaient. Les opportunités de formation au sein d'une entreprise ayant l'image de leader sur son marché sont parfois avancées comme motivation supplémentaire à poser sa candidature. Mais comme on le verra plus loin, si la formation dans le cadre de l'entreprise accompagne le plus souvent les mobilités, ce sont des mobilités horizontales du fait du faible nombre de niveaux hiérarchiques. De plus, et pour les cadres, elle passe par une mobilité externe à l'entreprise (donc par une expatriation) mais qui peut être interne au groupe.

Concernant à présent l'organisation du travail, AGRO s'est dotée d'une structure organisationnelle basée sur un petit nombre de niveaux hiérarchiques (trois plus le directeur de l'unité) et une doctrine managériale, « l'empowerment », valorisant l'initiative et l'autonomie des salariés (Appay 2005 ; Durand 2004). Ainsi, le système de management des compétences érigé dans l'entreprise « vise à augmenter les possibilités de développement des salariés dans une perspective de mobilité transversale ». En fait, l'activité de travail est formalisée au travers de compétences à mettre en œuvre, de type de décisions à prendre, avec des périmètres d'initiative délimités par les « emplois-repères » ; ces derniers énoncent les rôles, missions, activités, place dans la hiérarchie (qui manager ? à qui rapporter ?), compétences et prérequis pour occuper l'emploi, responsabilités et marges d'autonomie liés à chaque emploi. Accessibles à tous les salariés sur l'intranet de l'entreprise, les emplois-repères permettent ainsi en théorie à chaque salarié de voir ses marges de progression (en termes de compétences au sein d'un même emploi, et compétences à acquérir pour occuper un autre emploi). Plus opaques sont les possibilités de progression salariale puisque la grille de classifications « maison » (la Job Grade) n'est pas communiquée au personnel, Team-Leader et manager compris. Tous en connaissent l'existence, savent le « numéro » qui leur est attribué, mais ignorent le nombre des échelons à gravir et leur positionnement relatif vis-à-vis des autres collègues. Cela n'est pas sans incidence sur les anticipations que les salariés peuvent (ou ne peuvent pas) faire en matière d'évolution professionnelle grâce à la formation.

L'organisation du travail mise en place depuis le milieu des années 90 s'appuyait déjà sur une automatisation des processus de gestion par le biais d'un ERP (Enterprise Resources Planning)⁴. Un nouvel ERP est introduit en 2003, SAP, qui a pour effet d'accroître l'autonomie des salariés et leur périmètre de responsabilité. Effectivement, comme le remarquent Gheorghiu et Moatty (2005) « *un encadrement prescriptif plus formalisé du travail peut donc aller de pair avec une autonomie plus grande concernant le choix des modes opératoires [...] alors que les disparités intersectorielles d'autonomie se renforcent, au-delà de l'autonomie contrôlée, peut apparaître une "autonomie encadrée" par des règles et des normes de production lorsque les prescriptions de travail sont interprétées comme des instructions ou des indications utiles pour guider l'action* ». Chaque salarié se voit fixer, par son Team-Leader, des objectifs à atteindre. La rémunération comporte une part variable liée à l'atteinte de trois niveaux d'objectifs : individuels, équipe et entreprise. Les objectifs individuels sont définis au cours d'un entretien annuel (la Performance Review), qui

⁴ Les ERP consistent en des suites intégrées de logiciels permettant la modélisation et l'automatisation des processus de gestion d'une entreprise dans des secteurs tels que la comptabilité, l'administration, la gestion de production et de matériaux, la gestion de la qualité et de l'entretien des installations, la vente et la distribution, la gestion des ressources humaines, la gestion de projets, etc.

est également le lieu d'expression d'offre ou de demande de formation. Ainsi, la formation est étroitement et en premier lieu articulée à l'atteinte des objectifs annuels (Perez et Vero 2006).

Si l'entreprise procède à la mise en place de formes organisationnelles innovantes qui accroissent à la fois l'autonomie, les responsabilités et les contraintes pesant sur le travail, tout en intensifiant l'incorporation des technologies de l'information et de la communication dans les processus de production et en diminuant les lignes hiérarchiques, il reste que ces changements qualitatifs s'inscrivent dans des configurations qui peuvent être porteuses de tensions. Ainsi, « *l'encadrement prescriptif du travail à l'aide de procédures écrites se resserre pour les travailleurs collectifs. Ils sont plus souvent tenus de respecter personnellement des normes de qualité chiffrées précises et d'effectuer des tests de qualité ou des essais de produits bien qu'il leur soit parfois impossible de respecter à la fois la qualité et les cadences ou les délais* » (Gheorghiu et Moatty 2005). En outre, ils sont conjugués à une inertie forte en termes de promotion interne. En effet, les possibilités de mobilité ascendantes se sont amenuisées avec la réduction des échelons hiérarchiques.

1.3. Une politique de formation volontariste et très formalisée

Sur le plan de la volonté de l'entreprise de conduire une politique de formation, un premier indice réside dans les efforts significatifs qu'elle déploie en la matière : son taux de participation financière est de 6,5 % en 2001, soit trois fois supérieur à l'obligation légale⁵. Toutefois, une inflexion à la baisse était observable au moment de la réalisation de notre étude, résultant pour l'essentiel d'une politique de rigueur impulsée par le groupe. Le budget formation a donc été sévèrement amputé (-40 %) en 2003. Cette réduction des ressources affectées à la formation s'est traduite par une diminution de la durée moyenne de formation, diminution qui a frappé les ouvriers et les employés davantage que les cadres.

AGRO se caractérise par une part importante des formations réalisées en interne (deux tiers des formations dispensées en 2001) (1), par l'encouragement des salariés à suivre une partie des heures de formation hors du temps de travail (2), et enfin par des efforts de traçabilité des formations, y compris celles réalisées en situation de travail (3).

(1) Ainsi, la formation « interne » est réalisée avec des formateurs salariés de l'entreprise. C'est principalement sur des formations liées au métier que la formation interne est favorisée : selon le responsable de formation. « *Si vous avez vos formateurs en interne, il y a une adhésion qui est forcément meilleure. Et dans le temps, des nouveaux salariés qui intègrent X [l'entreprise] sont formés par des formateurs qui sont parfaitement au fait de ce que l'on fait et de l'évolution du système.* » C'est ainsi que certains salariés peuvent être mobilisés jusqu'à 100 % de leur temps sur la fonction de formation pendant une période, tandis que d'autres sont formateurs occasionnels pour une fraction seulement de leur activité. Tous les formateurs internes doivent eux-mêmes suivre une formation de formateur de quatre jours. Pour les formateurs à temps plein, la durée de la formation peut parfois représenter jusqu'à quatre mois à temps plein ; le cas s'est produit pour une formation de formateur à SAP. En contrepartie, une clause de dédit formation a été signée sur deux ans pour assurer un retour sur investissement. Par ailleurs, la formation qui leur est dispensée est assurée sur le temps de travail. Le responsable de formation indique qu'il n'y a pas de gratification salariale spécifique, mais reconnaît : « *On est peut-être plus attentif à eux sur certaines évolutions, ça coule de source.* » Cet élément est difficile à analyser tel quel en l'absence d'informations sur la grille de classification en vigueur. Quoiqu'il en soit, pour le responsable de formation, le fait de former, d'être en situation de former est déjà gratifiant dans la culture de l'entreprise. Pour les formateurs occasionnels, la formation de formateurs est en revanche réalisée pour partie sur le temps libre.

(2) Depuis 2003, et par anticipation de la loi sur la formation tout au long de la vie professionnelle votée en 2004, l'entreprise a créé trois catégories de formation hiérarchisées par ordre de priorité :

- P1 ou « mandatory » : il s'agit de formations obligatoires sur le plan légal ou imposées par le groupe ;
- P2 ou « critical » : il s'agit de formations nécessaires à l'évolution des emplois et à la réalisation du business plan ;
- P3 ou « significative improvement » : il s'agit de formations destinées à l'amélioration et au développement des compétences.

L'objectif principal est de mettre en place des indicateurs de pilotage sur la formation et en particulier, de veiller à la mise en œuvre de l'investissement suivant les orientations émanant du Business Plan de

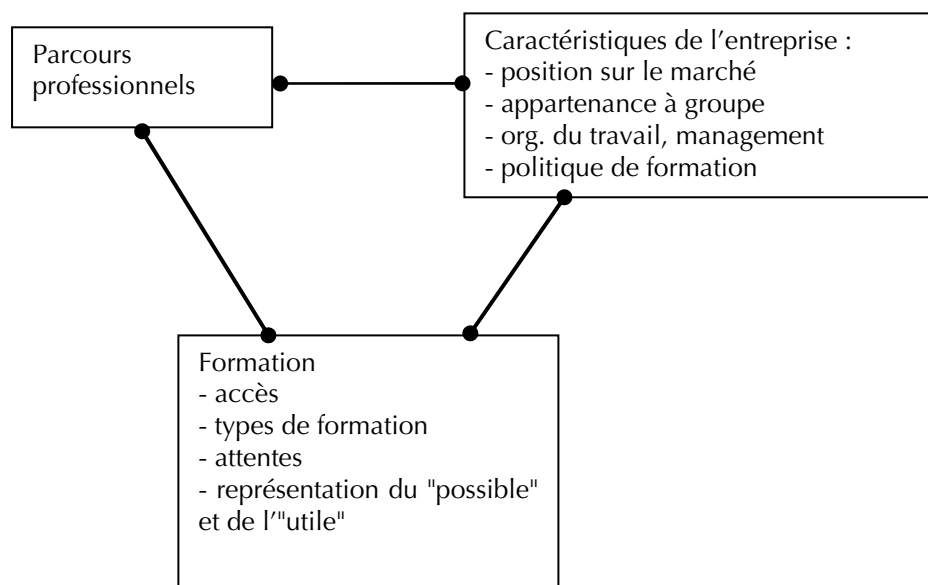
⁵ Le taux de participation financière rapporte la dépense de formation à la masse salariale. Il faut préciser que le TPF de la branche est près de deux fois supérieur à celui des entreprises de l'agroalimentaire.

l'entreprise dans un contexte de réduction des coûts. Pour les formations de développement des compétences (P3), l'entreprise demande le co-investissement du salarié : elle prend en charge les frais de la formation et les salariés prennent 75 % du temps de la formation sur les journées RTT, aucune indemnité compensatoire n'étant prévue pour le salarié. L'enregistrement d'une action de formation dans l'une ou l'autre des catégories n'est donc pas sans incidence.

(3) Jusqu'en 2002, les formations au poste de travail n'existaient pas en tant que telles. Non imputables au titre de la 24/83, elles n'étaient ni tracées ni organisées. Ainsi, la formation se faisait de manière informelle et constituait une variable d'ajustement. Pour remédier à cette pratique jugée non efficace, et porteuse de risques en termes de sécurité, le responsable de formation a mis en place, de manière très visible, les formations au poste de travail. Depuis cette date, les formations au poste de travail sont formalisées : « *On sait qui a formé, quand, combien de temps avec signature de la personne formée, du formateur. Et ça, on le trace sur notre plan de formation* », déclare le responsable de formation. Ces formations sont réalisées sur le poste de travail, par un formateur habilité et désigné par son team leader. Elles sont systématiquement assorties d'un objectif d'habilitation, c'est-à-dire d'une validation de la capacité de la personne permanente ou temporaire à effectuer une activité à un niveau d'autonomie compatible avec les exigences de l'équipe et dans le respect des normes en vigueur (qualité, sécurité, sûreté, environnement, etc.). Celles-ci sont mises en œuvre dans quatre circonstances précisément définies : l'arrivée dans l'entreprise d'un nouvel embauché, un transfert intra-équipe, l'installation d'un nouvel équipement, le renouvellement d'habilitation.

Sur le plan de l'organisation de la formation, AGRO dispose d'un service de formation bien identifié par les salariés ; il se compose d'un responsable de formation et d'une assistante de formation, tous deux rattachés à la DRH. Le responsable de formation a la charge d'élaborer le plan de formation pluriannuel (trois ans avec une révision par an). Son élaboration suit une procédure précise (pas moins de 19 étapes programmées sur l'année) et étroitement articulée au Business Plan, avec des étapes de concertation formelle (comité de direction, service RH, directeurs d'unité et team leaders). Si l'entreprise se caractérise par une organisation très formelle de l'accès à la formation et par la création d'espaces dédiés à l'expression des besoins (de l'organisation et du salarié), on a observé la persistance de modes plus informels d'expression des besoins : « *Dans cette entreprise où l'offre de formation ne transite que par l'encadrement intermédiaire, la curiosité, la volonté et la ténacité... et le fait d'être en bons termes avec son team leader sont désormais des facteurs importants de l'information sur la formation et, au-delà, de la possibilité d'y accéder [...]. Être "acteur" de sa formation implique donc de disposer des ressources personnelles (bien que socialement construites) pour utiliser les procédures formelles à son avantage, mais aussi pour savoir les contourner* » (Perez et Vero 2006).

Voyons à présent comment le parcours professionnel interagit avec les caractéristiques de l'entreprise pour éclairer les rapports individuels à la formation (schéma).



2. Ces salariés que l'on dit « non formés »...

2.1. Des salariés dépités, en résistance face à l'organisation du travail

L'organisation repère un certain nombre de salariés comme « non formés » c'est-à-dire n'ayant pas suivi de formation en 2003 (presque tous depuis plus longtemps) (cf. encadré 2). Au-delà de la diversité de leur parcours, ces salariés ont plusieurs points communs.

Tout d'abord, ils ont tous suivi des formations dans un passé récent – voire se forment en dehors. En ce sens, ce ne sont pas des salariés qui manqueraient d'appétence pour la formation. Mais leur éloignement de la formation reflète *un véritable malaise au travail* : un sentiment de déception, de manque de reconnaissance de leur travail par l'organisation, voire d'un conflit larvé sur un changement à venir.

Ainsi, Joseph exprime une certaine amertume à l'égard d'un épisode douloureux de son parcours professionnel quatre ans auparavant. Consécutivement à une reconfiguration d'équipe (fréquente dans cette organisation mouvante), son « portefeuille d'activités » a été réduit de moitié : « *J'avais un portefeuille énorme, j'étais responsable des achats packaging et logistique pour deux usines et une troisième en construction, un portefeuille énorme qui avait splitté en deux.* » De plus, Joseph a perdu par la même occasion le bénéfice d'une formation qui était prévue avant cette réorganisation, une formation diplômante qu'il avait contribué à définir et pour laquelle il avait réuni l'accord des parties prenantes nécessaires à son financement. L'échec de ce projet sur le point d'aboutir n'est pas passé : « *Bon j'ai changé d'équipe et cette formation, mon budget formation a été absorbé par mon responsable hiérarchique pour faire une formation à lui... donc c'était le seul cas où j'ai négocié une belle formation et le fait de changer, je l'ai jamais eu donc c'est un cas assez... assez folklorique... ça m'a assez choqué...* » Autre exemple, Patrick a suivi plusieurs formations depuis son entrée dans l'entreprise dont une l'a particulièrement et positivement marqué. Mais depuis deux ans et une recomposition d'équipe, il se trouve cantonné dans l'exercice d'un métier (cariste) qui ne lui convient pas. Les tentatives auprès de son team leader pour trouver une autre affectation sont restées lettre morte (au moment de l'étude, il s'était adressé au directeur de l'entreprise pour tenter de solutionner son problème). Les formations que son manager lui propose sont toutes en lien avec le métier de cariste. Il y voit une pression exercée sur lui pour se résigner à accepter ce poste. Lors de l'entretien (dont il est le seul salarié à avoir refusé l'enregistrement), Patrick exprime sa colère contre le fonctionnement récent de l'organisation, l'autonomie qui les rend « responsables » en cas de problème, l'accroissement des contrôles sur le travail, l'absence de négociations sur la réduction du temps de travail.

Encadré 2

QUATRE PROFILS DE SALARIÉS « NON FORMÉS »

Joseph a 55 ans. Après un DEUG Sciences économiques, il travaille 1 an dans un groupe d'assurance. Mais sa véritable expérience professionnelle, il la constitue dans un grand groupe industriel où il est embauché comme technicien « acheteur logistique ». « *Une excellente formation technique* » lui est dispensée, qui lui apprendra le métier. Il exercera la même fonction pour ce groupe pendant 15 ans, dont une partie à l'étranger. Suite à un licenciement économique, il intègre AGRO où il travaille depuis 10 ans au moment de l'étude. Il est technicien « achat » et, s'il a exercé des responsabilités différentes au sein de cette fonction (au point d'être aujourd'hui le plus expérimenté, celui à qui on adresse les « nouveaux » dans la fonction), il est resté technicien tandis que d'autres « sont passés cadre ». En regardant son parcours professionnel, il considère que son adaptabilité au changement et sa propension à accepter de nouvelles responsabilités dans l'entreprise n'ont pas été récompensées, voire l'ont desservi : « *Si c'était à refaire je dirai non, je n'accepte pas la flexibilité, j'aurais eu une position beaucoup plus intéressante. Le fait d'être ouvert et flexible n'est peut-être pas la meilleure chose dans un grand groupe qui travaille avec des BP [business plan], qui considère l'équipe, où on repart à zéro 0 à chaque fois...* »

Constant a 60 ans. Après un CAP mécanique inachevé, il connaît une première expérience comme ouvrier à la chaîne chez un constructeur automobile. Puis, il est embauché comme ouvrier dans une grande entreprise du secteur de la chimie où il restera 17 ans avant un licenciement économique. Il a 15 ans d'ancienneté dans l'entreprise AGRO au moment de l'étude. Il est ouvrier, magasinier-cariste depuis son entrée dans l'entreprise. Avec l'ancienneté, il a été amené à encadrer le travail de collègues caristes, considéré dans l'organisation du travail alors comme un « contremaître ». Le changement dans l'organisation du travail, et notamment l'empowerment, l'ont privé de cette prérogative : il se trouve alors « au même niveau que les autres dans l'équipe » tandis que l'agent de maîtrise « passe dans les bureaux ». Cet événement est vécu comme un déclassement.

Nathan a 36 ans au moment de l'étude et AGRO représente sa première expérience professionnelle « digne de ce nom » après l'abandon d'un BTS comptabilité au bout d'un an et demi et quelques mois dans une agence immobilière. Son parcours professionnel a été ascendant : embauché comme employé (« comptable de base », il intègre au bout de quatre années la fonction achat comme technicien, puis passe agent de maîtrise, assimilé cadre puis cadre dans la même fonction.

Patrick a 44 ans et est opérateur de production (ouvrier) depuis son entrée dans l'entreprise en 1991. Il se présente comme quelqu'un qui a « boulingué » : après un CAP-BEP de cuisine, il s'embarque dans la marine marchande pendant 3 ans. Il s'installe en Provence en 1981, travaille comme chef de rayon dans une grande surface, tente de « monter son affaire » à deux reprises, sans succès. Il entre dans AGRO en 1991, attiré par la « bonne image » du groupe, dynamisme et solidité. Patrick a connu différentes équipes de production ; il a été une fois à l'initiative de ce changement d'équipe (pour échapper à des conditions de travail trop pénibles, il demande un poste sans manutention), mais les deux derniers changements lui sont imposés. Au moment de l'étude, il travaille depuis deux ans « au magasin » où il prépare les commandes et les expéditions.

2.2. Des salariés encore en demande...

Ces salariés développent un discours teinté de scepticisme sur la formation (« à mon avis, il y a beaucoup de formations qui ne servent pas à grand-chose », nous dit Constant), ne retenant que pas ou peu de formation marquante (« [depuis mon entrée chez AGRO] j'ai fait des formations qui n'ont jamais vraiment marqué », dit Joseph). Nathan nous reprend même sur la définition de la formation retenue dans l'étude : « J'aimerais savoir ce qu'est-ce que vous entendez par formation. Dans la tête j'ai peut-être pas forcément la même définition de la formation. J'vais vous donner la mienne comme ça on verra si on cadre. J'suis persuadé qu'elle est plus large à votre niveau qu'elle devrait l'être au mien [...] Moi je vois vraiment la formation peut-être plus, ou trop ?, en termes de développement que d'aide pure à la fonction. » Mais resituée dans leur parcours professionnel, il semble que cette appréciation est davantage le reflet de leurs frustrations en termes de reconnaissance professionnelle et de potentialité de développement professionnel au sein de l'entreprise, que d'un jugement négatif porté sur la formation. En outre, s'ils n'ont pas suivi de formation depuis plusieurs années, cela ne signifie pas qu'ils n'en ont pas demandé ! Constant se souvient avoir fait la demande d'une formation pour effectuer de petites réparations sur des chariots élévateurs. Il a argumenté du fait qu'ainsi formés, les caristes perdraient moins de temps en cas de petites pannes. Aucune suite n'a été donnée à sa demande. Patrick a quant à lui formulé une demande de formation en anglais (une partie des documents internes à l'entreprise sont rédigés en anglais de même que les mails qui viennent du groupe) ; son team leader aurait refusé au motif qu'il pouvait apprendre seul. Quant à Joseph et Nathan, ils souhaiteraient voir reconnaître leur expérience professionnelle par une formation diplômante⁶. À ce stade de leur carrière, ces salariés ont probablement des attentes à l'égard de la formation supérieures à ce que peut/veut leur financer l'entreprise, à savoir des formations d'adaptation au poste, susceptibles de leur permettre d'atteindre leurs objectifs annuels.

Pour conclure sur ce point, il est notable que la prise de distance par rapport au mode de fonctionnement de l'entreprise (esprit d'entreprise, organisation du travail) ne se reflète pas que dans le discours des salariés « non formés ». Nous l'avons entendu auprès d'autres salariés de l'entreprise ayant eux aussi une dizaine d'années d'ancienneté. Mais il semble que ces salariés n'aient pas (encore ?) connu d'événement suffisamment marquant depuis leur entrée dans l'entreprise les conduisant à mettre de la distance avec la formation.

3. De la formation pour faire ses preuves à la formation comme preuve

3.1. La formation pour faire ses preuves

Au-delà de la diversité de leurs expériences dans et hors l'entreprise (cf. encadré 3), ces salariés ont en commun une adhésion aux valeurs de l'entreprise (responsabilité, initiative, individualisation des « carrières »...) et prennent au sérieux l'idée que l'on construit soi-même son parcours professionnel. Ils ne sont pas dupes des illusions que peut créer une entreprise comme AGRO en termes de mobilité professionnelle et de progression salariale. Mais ils manifestent leur souhait de tirer partie de tout ce que peut offrir l'entreprise, notamment en termes de formation, et n'excluent pas de quitter celle-ci si l'échange devenait trop inégal. En ce sens, ils répondent parfaitement à l'accord « gagnant-gagnant » que prône la direction. Yves et Malik ont une approche instrumentale de la formation, la mettant au service de leurs ambitions professionnelles : « Disons que moi je sais où je veux aller. J'essaie de me donner les outils pour y aller » (Yves) Ils ont tous deux également bien compris comment se saisir des marges de négociation dont ils disposent avec le team leader dans le cadre de l'entretien annuel de performance. Ils préparent tous deux soigneusement cet entretien pour faire passer leurs propositions de formation : « Moi c'est simple, j'ai pris le poste assistant de projets, j'ai regardé le niveau requis et je me suis fait une auto-évaluation de là où j'avais des manques et à partir de là j'ai dit "il me faut une formation de ça et ça pour arriver à ça". »

⁶ En outre, ces deux salariés occupent une fonction « achat ». Tous deux se sont plaints de la méconnaissance de leur métier et attribuent en partie à cette ignorance la difficile prise en compte de leurs besoins de formation : « L'environnement des achats est un environnement qui change tout le temps. Je ne pense pas qu'on puisse dire qu'on est arrivé à une maîtrise de son poste qui fait qu'on maîtrise tous les aspects [...], les techniques d'achat qui changent, l'environnement de votre portefeuille change [...], les législations, les règlements changent... » (Nathan). « Moi j'ai pleuré pendant des années pour faire des formations disons bureaucratiques, bien maîtriser excel, word parce que c'est un métier de communication, d'analyse avec les tableaux... et ça j'ai pas eu gain de cause ! » (Joseph).

Malik, comme Florent, a un projet de formation antérieur à son arrivée dans l'entreprise. Il souhaite faire des études longues et obtenir un diplôme universitaire en administration des entreprises. Il est très informé des dispositifs institutionnels de formation à l'initiative des salariés comme le CIF et le bilan de compétences. Pour lui, ce diplôme lui offrirait l'opportunité de tenir un poste de cadre, « ici ou ailleurs ». Au moment de l'étude, il compte en parler avec son team leader et le responsable de formation, et se dit prêt à prendre en charge le coût de cette formation.

Encadré 3

TROIS PROFILS ILLUSTRATIFS DE LA FORMATION POUR FAIRE SES PREUVES

Yves a 31 ans. Il est entré dans AGRO en 1991 après un CAP-BEP d'électromécanicien, un bac pro maintenance des systèmes mécaniques et une courte expérience de mécanicien réglé dans une autre grosse société. Embauché comme technicien à l'équipe maintenance, il quitte l'équipe à l'occasion d'une réorganisation au bout de 4 ans pour intégrer une équipe de production. Deux ans plus tard, il retourne à la maintenance avec un poste « méthode » qui le place en surplomb de ses collègues (garant du logiciel de maintenance, réalisation des plannings, etc.). Lorsque le nouvel ERP est intégré, il est nommé formateur SAP chargé d'assurer la transition vers cet outil pour les collègues de la maintenance.

Florent a 31 ans. Il est électromécanicien depuis son entrée dans l'entreprise en 1999. Il a obtenu un CAP-BEP d'électromécanicien, puis un bac pro dans la même spécialité. Il a commencé un BTS d'informatique industrielle qu'il a arrêté au bout d'un an pour des raisons personnelles. Il a connu plusieurs expériences professionnelles dans des entreprises de la région, et il fut licencié de la dernière, ce qui l'a conduit à se présenter chez AGRO en répondant à une annonce de l'ANPE. Embauché en CDD pendant un an, il est ensuite intégré en CDI dans l'équipe maintenance comme opérateur de production puis technicien. Très rapidement il exprime un souhait de formation qu'il porte depuis l'arrêt prématuré de ses études et qui se révèle cohérent avec son insertion dans ce collectif de travail que constitue l'équipe maintenance. La formation est engagée mais les conditions de sa mise en œuvre se révèlent décevantes.

Malik, 23 ans, n'est dans l'entreprise que depuis 2 ans. Il a débuté chez AGRO comme magasinier-cariste (opérateur) et rapidement, a changé de poste et de grade pour devenir assistant-achat (technicien). Il a obtenu un bac pro logistique en 1996, puis a travaillé en contrat de qualification pendant 2 ans dans une entreprise marseillaise. Il entre dans une société internationale de logistique et travaille 4 ans dans sa filiale américaine comme technicien logistique.

Florent nourrit depuis longtemps le souhait de faire une formation dans l'automatisme. Il avait fait la demande de formation à l'ANPE à l'issue de son licenciement mais on lui avait répondu que les formations n'étaient accordées qu'aux chômeurs de longue durée. À son arrivée dans l'entreprise, il a entendu le directeur, lors de son allocution annuelle, encourager les salariés à se former : « *On me dit "vous avez le droit de vous former". Bon d'accord, donc moi je voulais faire une formation automatisme. J'ai fait ma demande [au team leader].* » Florent n'a cependant pas maîtrisé sa demande et l'organisation de la formation lui a échappé : « *Bon, après, il y a eu un devis qui a été fait pour justement cette formation faite par mes collègues qui sont automaticiens parce qu'eux ils connaissent, ils sont du métier, donc ils savent ce que je dois apprendre ou pas apprendre.* » Au total, ce sont ses collègues qui ont choisi les modalités, l'organisation, et le contenu de la formation. La formation agréée par l'entreprise s'effectue en deux temps : d'une part la partie théorique d'une durée de deux semaines dans une entreprise d'automatisme de la région, et d'autre part, la formation pratique délivrée en situation de travail par les collègues de Florent. Au moment de l'étude, Florent n'a suivi que la partie théorique, et il est un peu déçu : « *Ça a été très rapide en fait. Deux semaines à apprendre l'automatisme quand on voit ce que c'est que l'automatisme ! [...] J'aurais peut-être vu un peu plus long, plus le temps de digérer, plus le temps de réfléchir parce que là c'était balancé quoi.* » En outre, Florent a découvert que lors de ces deux semaines il ne verrait qu'un langage de programmation. Or, dans AGRO, au moins trois langages sont utilisés. L'application de ce qu'il a appris en formation est donc d'ors et déjà limitée : « *Donc ce qui fait que je ne suis pas formé sur tout. Ce qui fait que... C'est pour ça que je vous dis que c'est dommage de s'être arrêté sur une chose et ça, je ne le savais pas avant, je ne savais pas ce que c'était.* » Il est encore plus insatisfait et inquiet de la seconde partie dont il perçoit les difficultés de mise en œuvre : « *Le problème, c'est la formation sur le terrain qui est plus difficile parce que justement la formation se fait par des collègues de travail qui eux travaillent. On leur demande des résultats bien sûr comme à tout le monde. À côté de ça, ils doivent nous former et ils doivent faire leur travail, donc ce qui fait que ce n'est pas toujours compatible [...] Il y a eu des petits tronçons, il y a des petits morceaux, une heure par ci, une heure par là. Mais rien de... On va dire qu'il n'y a rien qui a été... Il n'y a pas de planning de fait là-dessus.* »

Florent a aussi découvert que sa formation ne serait pas validée par un titre, un niveau duquel il pourrait se prévaloir. Au total, Florent a le sentiment d'avoir eu de la chance qu'une formation, dans son domaine de prédilection, lui soit financée par l'entreprise avec le soutien de ses collègues. Mais il voit les limites qu'ont

fait peser son faible pouvoir de négociation, son manque d'information et sa courte expérience dans la réalisation de son projet de formation : *« C'est justement ça qui est dommage, c'est que je suis prêt à m'investir, mais derrière, il n'y a pas les conditions pour. »*

Ces salariés en sont au début de la construction de leur parcours professionnel. Ils n'ont pas encore véritablement expérimenté l'organisation dans ses méandres et ses impasses et croient pouvoir tirer leur épingle du jeu en acceptant les règles, et en utilisant la formation. Les salariés qui mobilisent (ou souhaiteraient mobiliser) la formation pour faire preuve de leur expérience professionnelle en sont à un stade ultérieur de leur parcours et portent un regard critique sur l'organisation.

3.2. La formation comme preuve

Comme nous l'avons précédemment signalé au sujet des salariés dits « non formés », il semble qu'à un certain stade du parcours professionnel dans l'entreprise les salariés aient des attentes différentes (supérieures ?) à l'égard de la formation. Conscients d'avoir jusque là faits leurs preuves dans leurs fonctions respectives, soumis à un travail intensif pour la plupart, ils commencent à se poser des questions sur leurs perspectives d'évolution dans et hors de l'entreprise et sur la reconnaissance de leurs savoirs professionnels.

Encadré 4

DEUX PROFILS ILLUSTRATIFS DE LA FORMATION COMME PREUVE

Fabienne a 40 ans. Elle travaille comme technicienne-chimiste dans l'entreprise AGRO depuis 15 ans au moment de l'étude. Titulaire d'un DUT chimie, elle a connu deux ans d'expérience professionnelle dans un laboratoire avant d'intégrer AGRO. Elle exprime le regret de ne pas avoir d'études longues. Elle a régulièrement suivi des formations d'adaptation au poste de travail et des formations « métiers ». Au bout de 15 ans d'ancienneté dans l'entreprise, elle est restée technicienne et n'a franchi qu'un échelon dans la Job Grade ; elle constate avec amertume et humour : *« D'où mon engouement pour la formation ! »* Après une période de difficile conciliation entre sa vie familiale et sa vie professionnelle, elle espère « reprendre la main » sur son devenir professionnel.

Teddy a 40 ans. Il est technicien au service informatique de AGRO depuis 10 ans. À l'issue d'un BTS électrotechnique, il commence une formation d'analyste programmeur à l'AFPA qu'il abandonne pour suivre son amie dans le sud de la France. Embauché en contrat de qualification dans une société de services informatique, il prend alors connaissance de l'entreprise AGRO qui lui semble être « la poule aux œufs d'or », et offrir de meilleures conditions d'emploi (salaire, stabilité) que son entreprise d'alors. Analyste programmeur les premières années, il gère aujourd'hui l'administration du réseau de l'entreprise. À suivi régulièrement des formations orientées sur les outils et systèmes utilisés. En 1998, a fait une demande de CIF pour une licence d'informatique, demande dont le financement a été refusé par le Fongecif.

Ces salariés ont en commun d'avoir connu les changements d'organisation du travail, l'introduction des ERP successifs, ils sont revenus des éventuelles illusions qu'ils nourrissaient à leur entrée dans l'entreprise, et notamment des possibilités d'évolution professionnelle que pouvait offrir une entreprise appartenant à un groupe connu. Ils portent un regard critique sur le fonctionnement de l'entreprise : *« Ici, l'expérience est pas rémunérée ; (ironique au sujet de l'empowerment) au bout de trois ans, tout le monde est capable de faire la même chose [...]. Il y a des objectifs individuels. Si vous vous entendez bien avec votre chef. Moi ça fait 15 ans que je suis là et j'ai vu passer plusieurs chefs. Les deux derniers, c'était la première fois que ça m'arrivait, j'avais un chef avec lequel je m'entendais super bien [...] et bien j'ai eu deux super années ! Alors que je suis la même personne ! Je travaille pareil ! »*

Fabienne relativise le rôle de la formation dans l'évolution professionnelle : *« Jusqu'à présent, les gens qui ont évolué ils avaient les mêmes diplômes que vous mais c'était pas du tout lié à ça ou aux formations faites à l'extérieur. Ça dépend de comment vous arrivez à vous positionner par rapport à l'encadrement, il y a toute une attitude... si vous voulez fonctionner comme ça ou pas, bon, chacun fait comme il l'entend. »*

Avec l'expérience, elle est devenue très critique sur les formations dispensées dans l'entreprise, valorise les autres manières d'apprendre que de suivre une formation formelle, met en avant l'esprit curieux, la volonté d'échanges avec les collègues. Elle fustige particulièrement les dispositions récentes qui demandent au salarié de prendre en partie sur leur temps libre les formations « développement des compétences ». Cela l'a amené à s'opposer à son team leader au sujet d'une formation « gestion du temps » : *« Moi je dis non clairement. Ou vous estimez que j'en ai besoin pour mon travail, dans ce cas c'est pris sur le temps de travail, en dehors de ça pour gérer ma vie personnelle j'ai pas de souci ! »* Elle l'exprime d'autant plus fortement que son souhait est à présent d'évoluer dans ou hors de l'entreprise : *« Moi si on me dit tu prends*

75 % et ça peut t'amener vers tel ou tel poste ou telle ou telle évolution, OK. Mais si c'est pour rester au même niveau pour faire exactement la même chose, là je joue pas ! » Teddy aussi est critique vis-à-vis des formations « développement » qui nécessitent un co-investissement. Mais contrairement à Fabienne, l'équipe « informatique » a un fonctionnement collectif et coopératif sur les questions de formation : les salariés reçoivent directement les catalogues de formation et les avis de formation des « constructeurs ». Ils sélectionnent ensemble les offres les plus intéressantes même si le départ en formation relève du team leader. Ainsi, confronté à la même formation « gestion du temps » que Fabienne, c'est collectivement que l'équipe a rejeté cette « proposition ». Dans cet environnement très individualisant où chaque « associé » est évalué annuellement par son team leader, dans l'ignorance des possibilités d'évolution, cette cohésion d'équipe est remarquable.

Elle ne se met pas pour autant en retrait de la formation en entreprise car elle croit encore possible de saisir une opportunité par le biais de la formation. Ainsi, elle a demandé à son team leader une formation d'auditeur interne qu'elle a obtenu. Elle estime qu'elle serait même prête à en suivre une partie hors de son temps de travail car cette formation constitue pour elle une incursion en dehors de sa fonction de chimiste qu'elle pourra peut-être valoriser ultérieurement.

Tous deux expriment très fortement le désir de reprendre des études et/ou de faire valoir leur expérience par un diplôme. Ainsi, Fabienne : « Moi j'arrive à 40 ans, je m'estime pas vieille. Je veux bien aller jusqu'à 65 ans [...] Je suis en pleine perfection (rires) ! À 40 ans, ce serait bien aussi d'évoluer. Si ça ferme aussi, on n'est pas à l'abri... j'ai eu deux ans d'expérience dans une entreprise, j'ai montré que je pouvais être stable dans une grosse société mais si demain ça ferme, c'est bien de montrer que j'ai évolué, que j'ai eu ces bagages-là. C'est un plus pour l'avenir. » À 40 ans et 15 ans d'ancienneté professionnelle dans la même entreprise, elle revient sur les raisons qui l'ont conduite à entrer sur le marché du travail, à ne pas poursuivre au-delà du DUT pour faire une école d'ingénieur. Au terme de l'entretien, elle dit qu'elle espérait vivement en entrant dans l'entreprise avoir la chance d'être payée pour poursuivre ses études en alternance ; « mais c'est pas l'optique ici ». Elle espère à présent trouver les moyens de reprendre ses projets où elle les avait laissés. Teddy a déjà posé des jalons et fait des sacrifices en passant une licence d'informatique avec un congé sans solde pendant six mois (suite au refus de financement du Fongecif). L'entreprise l'a soutenu dans cette démarche mais il en est sorti très éprouvé par la difficulté de la tâche. De retour dans l'entreprise, il a occupé un poste d'administrateur réseau mais attribue cela davantage à un changement de l'environnement de l'entreprise qu'à une adéquation entre ses nouvelles compétences et ce poste. Il n'envisage pas de poursuivre par une maîtrise : « Je suis entré dans une nouvelle phase, d'acquisition découverte, ça m'a occupé l'esprit et éloigné de la préoccupation de la maîtrise. »

Dans cette organisation qui articule étroitement la formation à l'atteinte des objectifs individuels, la participation à la formation est assurée pour tous les salariés. Mais on a vu que le refus de formation pouvait se lire, à certains moments du parcours individuel, comme celui du fonctionnement de l'organisation, le refus des réorganisations qui obligent de façon récurrente les salariés à « repartir à zéro », à exercer des fonctions parfois contre leur gré. À l'inverse, l'organisation peut décourager, voire refuser, des demandes de formation qui n'ont pas pour objectif de servir l'organisation à court terme. Ces situations sont mal comprises dans un environnement qui encourage les salariés à « se développer » individuellement en les dotant de formes d'initiative, mais où les filières d'emploi ont été démantelées, où la place de chacun dans l'entreprise est rendue opaque et les possibilités d'évolution incertaines. Leur expérience de l'organisation et, en son sein, de la formation, les conduit à réfléchir sur le sens même du terme formation. Alors que la loi du 4 mai 2004 invite les salariés à être « acteur de leur formation », les salariés de AGRO ont bien compris que toutes les formations ne se valent pas, et que certaines n'en méritent pas le nom...

Bibliographie

Appay B. (2005), La dictature du succès. Le paradoxe de l'autonomie contrôlée et de la précarisation, L'Harmattan, collection « Logiques sociales », 262 p.

Corteel D., Zimmerman B. (2007), « Capacités et développement professionnel », *Formation Emploi*, n° 98, pp. 25-39.

Durand C. (2004), *La chaîne invisible*, Paris, Seuil, 386 p.

Fournier C. (2006), « Les besoins de formation non satisfaits des salariés au prisme des catégories sociales », *Formation Emploi*, n° 95.

Gheorghiu M.D., Moatty F. (2005), « Groupes sociaux et enjeux de la coopération au travail dans l'industrie », *Réseaux*, n° 134, juin.

Goux D., Zamora P. (2001), « La formation en entreprise continue de se développer », *INSEE Première*, 759, février.

Marion I., Personnaz E. (2006), « La formation continue, un temps pour mobiliser les salariés autour de valeurs et de pratiques communes », *Céreq, Bref*, n° 229, avril.

Perez C., Vero J. (2006), « Regards croisés sur la formation en entreprise. Une entreprise des industries agroalimentaires appartenant à un groupe international », in Céreq (Éd.), *Regards croisés sur la formation continue en entreprise. Dix études de cas*, Net.doc, n° 21, mai, pp. 228-282, www.cereq.fr/net.htm.

Perez C., Vero J. (2006), « L'accès à la formation en entreprise au regard de la gestion de la main-d'œuvre », *Travail et Emploi*, n° 107, juillet-septembre, pp. 59-71.

Les administrateurs de systèmes d'information géographique (SIG) dans les Conseils généraux

*Nadine Polombo**

1. Introduction

1.1. Le contexte de l'étude

Dans le cadre d'une étude sur l'utilisation des systèmes d'information géographique (SIG) dans les Conseils généraux, nous avons rencontré les administrateurs ou les principaux utilisateurs des systèmes d'information géographiques départementaux. Le but premier de cette étude consistait à analyser le SIG en temps qu'outil de prospective territoriale (Polombo 2007).

Nous avons ainsi visité 88 Conseils généraux métropolitains. Lors de nos entretiens, nous avons pu constater dans plusieurs cas une triple distorsion :

- entre formation initiale et domaine d'emploi ;
- entre fiche d'emploi et rôle effectif ;
- entre qualification administrative et niveau réel du travail effectué.

Au moins deux hypothèses peuvent expliquer une partie de ces faits : la relative nouveauté des outils de la géomatique et leur extension dans des métiers plus anciens, et le rôle de l'individu, sa stratégie personnelle dans le jeu des acteurs internes de la collectivité. Une troisième grille d'interprétation de type organisationnel est apparue lors de l'étude : dans le cadre précis des Conseils généraux, le déploiement d'un SIG relève d'une organisation transversale, sur un organisme fortement hiérarchisé verticalement.

1.2. Le contexte métier

Par leurs capacités de représentation de l'existant et d'analyse spatiale, les systèmes d'information géographique (SIG) s'inscrivent dans le cadre des outils du projet territorial. D'abord conçu comme outil de gestion, le SIG se positionne maintenant en outre au niveau de l'analyse et du décisionnel à différentes échelles territoriales.

La conjonction des évolutions technologiques et des transferts de compétence État-collectivités, liés à l'« acte II » de la décentralisation, a induit de nouveaux besoins en connaissance et analyse des faits territoriaux, et a entraîné la mise en œuvre ou la réorganisation de projets SIG dans les collectivités, et en particulier dans les Conseils généraux.

Depuis les années 90, l'augmentation des performances des ordinateurs, de la convivialité et des performances des logiciels, accompagnée d'une baisse constante des coûts, a favorisé la création d'enseignements relatifs aux SIG dans les universités et les écoles, soit comme complément à une filière, soit comme nouvelle filière.

La conception, la gestion, l'utilisation des systèmes d'information géographique s'appuient sur des compétences relevant de plusieurs domaines scientifiques. Mais la compétence résultante, telle qu'elle apparaît dans la pratique, et que l'on commence à appeler « géomatique », est encore mal définie dans ses limites et peu reconnue. Comme l'informatique en son temps, la géomatique a du mal à s'extraire et à se définir par rapport aux sciences qui lui ont donné naissance.

* Nadine Polombo, UMR CNRS 6173, École Polytechnique de l'Université de Tours, Département Aménagement, 35 Allée Ferdinand de Lesseps, BP 30553, 37205 Tours cedex 3, npolombo@univ-tours.fr.

2. Le Conseil général

2.1. La décentralisation

2.1.1. Les lois

Les départements ont été créés en 1790, puis le Conseil général et le Préfet établis en 1800. La loi du 10 août 1871 donne au département le statut de collectivité territoriale. Le pouvoir exécutif, confié au Préfet, est transféré au président du Conseil général par la loi du 2 mars 1982. Cette loi et la révision constitutionnelle du 28 mars 2003, « acte II » de la décentralisation, sont accompagnées par un ensemble de lois organisant, entre autres, les transferts de compétences et l'autonomie financière des collectivités territoriales (ministère de l'Intérieur 2003 et 2004, JORF n° 190).

Ces lois rapprochent la décision du contexte local, et permettent sa prise en compte. La nouvelle répartition des compétences, et des financements, a induit des réorganisations des services et des territoires. L'optimisation de leur mise en œuvre nécessite une bonne connaissance du territoire. Ces redéploiements de ressources sont souvent accompagnés de développement ou de renforcement d'outils décisionnels, dont le SIG.

2.1.2. Les compétences du Conseil général

Un Conseil général gère un territoire d'une surface moyenne de 6 000 km², pour une population moyenne de 600 000 habitants, et est animé par une équipe administrative de 1 000 à 10 000 agents. À travers l'exercice des compétences transférées, soit obligatoires, soit optionnelles mais souvent choisies, le Conseil général cherche à maintenir l'attractivité de son territoire et à préparer son avenir par le développement de ses infrastructures.

Compétences obligatoires :

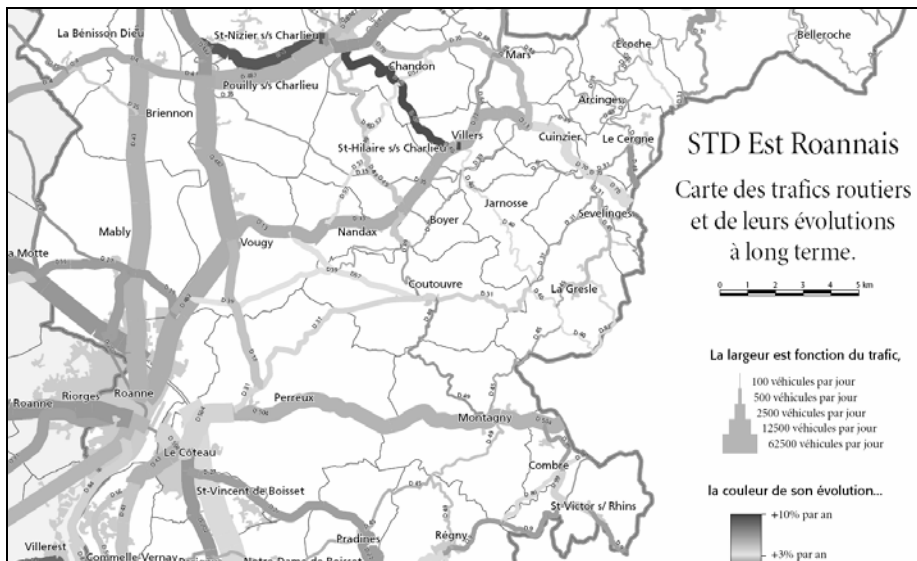
- l'aménagement de l'espace et l'équipement : voirie départementale, transports interurbains et transports scolaires, hors périmètre urbain, ports maritimes de commerce et de pêche, aide à l'équipement rural, cours d'eau, lacs et plans d'eau domaniaux, espaces naturels sensibles, plans départementaux des itinéraires de promenade et de randonnée ;
- l'action sociale et sanitaire ;
- l'éducation, la culture et le patrimoine : collèges, bibliothèques, archives et musées départementaux, schéma départemental de développement des enseignements artistiques, conservation du patrimoine rural non protégé.

Compétences optionnelles : interventions économiques, gestion des fonds structurels européens, transfert des aéroports, résorption de l'insalubrité, financement d'équipement sanitaire, mesures d'assistance éducative confiées aux départements par l'autorité judiciaire, organisation des écoles primaires, entretien du patrimoine.

2.1.3. Quelques exemples d'analyses de données à l'aide d'un SIG

Figure 1

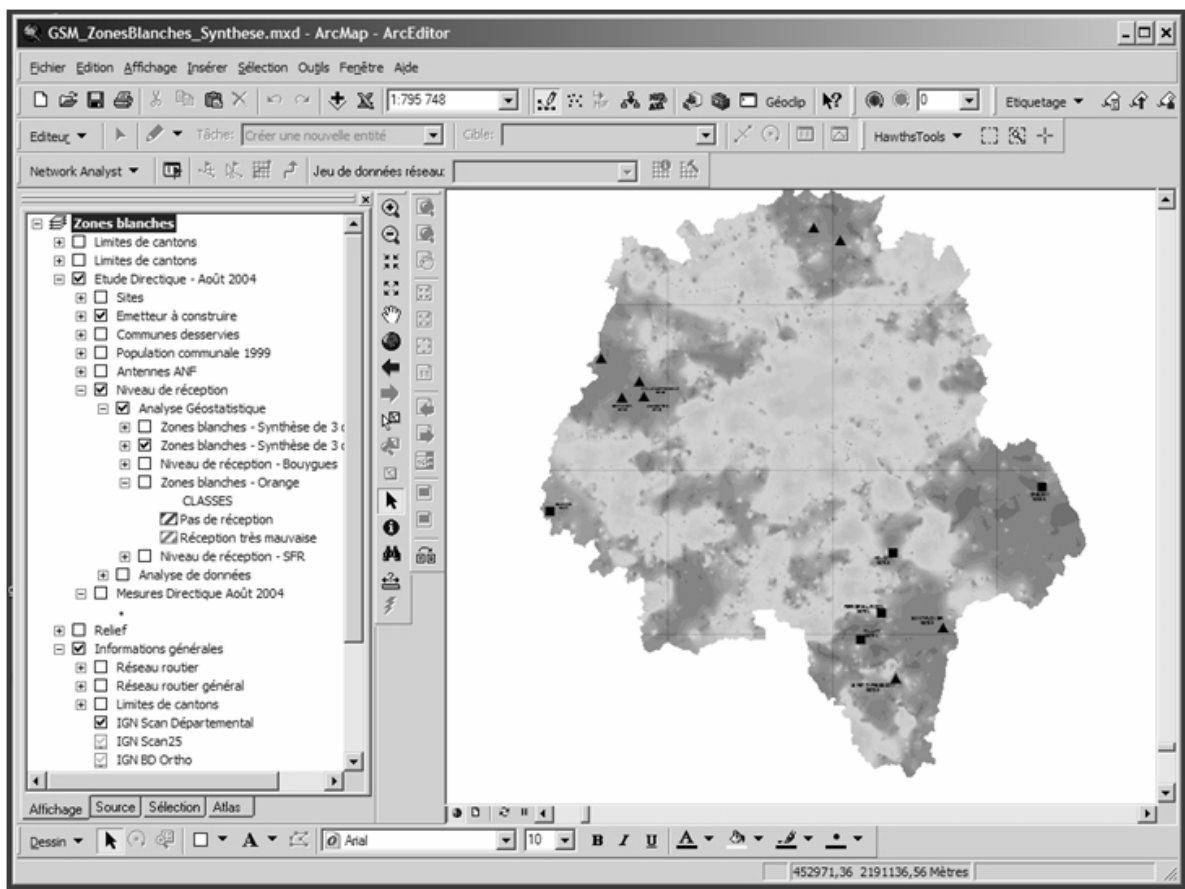
REPRÉSENTATION ET ANALYSE DES TRAFICS ROUTIERS



Source : Conseil général de la Loire.

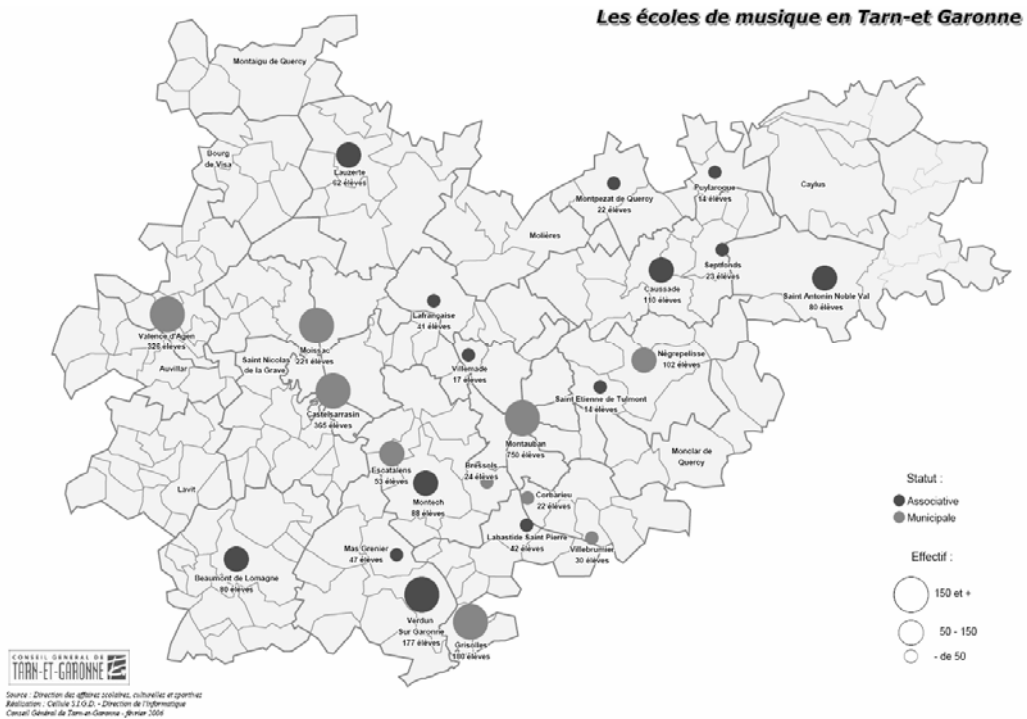
Figure 2

ANALYSE DES ZONES BLANCHES GSM PAR CALCUL À PARTIR DE DONNÉES RELEVÉES SUR LE TERRAIN EN 2004, ET POSITION DES ÉMETTEURS À CONSTRUIRE



Source : Conseil général d'Indre-et-Loire.

Figure 3
SCHEMA DÉPARTEMENTAL DE LA MUSIQUE ET DE LA DANSE



Source : Conseil général du Tarn-et-Garonne.

Il ne s'agit pas de dessins, de cartes « mortes », mais de représentation de données structurées évolutives, qui peuvent être réactualisées à tout moment, à condition que la base de données soit à jour. La couleur est un élément important de la sémiologie graphique. La publication en noir et blanc ne rend pas justice à la composition des cartes ci-dessus et à leur impact sur la compréhension du phénomène représenté.

2.2. Le rôle stratégique de l'information géographique

Un système d'information géographique est un ensemble de matériels, logiciels et données permettant de stocker, manipuler, transmettre, consulter des informations localisées ; c'est – ce devrait être – un élément du système d'information. Le logiciel SIG est un élément du système d'information géographique, il combine des fonctionnalités des logiciels de cartographie numérique, des systèmes de gestion de fichiers ou de base de données, et de l'analyse spatiale.

L'information géographique manipulée par les SIG est de nature plus complexe que les variables informatiques classiques. Elle est composée d'objets géométriques (points, lignes, surfaces...) localisés associés à des données attributaires (nombres ou caractères) structurées. Les coordonnées géométriques sont en fait des coordonnées géographiques projetées qui dépendent de notre connaissance de la terre à un moment donné, et ne peuvent jamais être exactes. Au contraire des applications classiques de systèmes d'information, les structures de données, et pas seulement le contenu, d'une application SIG, évoluent tout le long de son cycle de vie. Étant étroitement dépendantes des métiers eux-mêmes, elles s'appuient à la fois sur les compétences métiers, sur des compétences informatiques et sur des compétences géomatiques.

La notion de base de données référentielle : sur un territoire donné, l'information géographique d'un domaine ou d'un métier n'est pas indépendante des autres informations géographiques. Pour pouvoir superposer des données de diverses origines, il faut qu'elles aient des précisions analogues, qu'elles soient positionnées sur un fond de plan commun : une base de données référentielle, dans le même système de coordonnées. Les gestionnaires de SIG sont confrontés au problème de l'existence de bases référentielles à différentes échelles, et à leur coût trop élevé.

3. Le « géomaticien »

3.1. La géomatique

Le fonctionnement d'un SIG requiert un éventail très large de connaissances.

Les « 1^{ères} Assises des géomaticiens », organisées par l'Association française pour l'information géographique (AFIGEO) lors du Géo-Évènement 2006, estiment à 10 à 15 000 le nombre d'emplois qualifiés et mettent en avant les besoins de reconnaissance en interne et dans les instances professionnelles, de formation initiale et continue adéquates, dans un cadre professionnel défini.

3.1.1. Quelle définition ?

On peut distinguer ceux qui exercent la géomatique dans un domaine déjà bien défini, informaticien, géomètre, télédétection, cartographie, par exemple chez un éditeur de logiciel ou un fournisseur de données, de ceux qui travaillent pour un ou des métiers spécifiques, avec des intitulés de poste plus flous.

Le Conseil national de l'information géographique (CNIG) liste ainsi en 2001 les notions et connaissances souhaitables pour un administrateur ou chef de projet SIG, en plus bien sûr de la connaissance approfondie des logiciels utilisés et de la compréhension des besoins des métiers utilisateurs : systèmes de projection (géodésie), structuration des bases de données (modèle conceptuel de données et modèle logique de données relationnel), possibilités, contraintes et limites du langage de requête SQL, règles d'analyse statistique et spatiale, de sémiologie graphique, différents formats de données, des limites de leur interopérabilité, formats d'échange et les métadonnées, éventuellement la mise en œuvre de serveurs de données spatiales, notions des différentes structures des bases de données, connaissances juridiques dans le domaine des droits d'auteur, protection des bases de données, copyright, droits de diffusion de données informatiques, une sensibilité aux processus de normalisation, connaissance des méthodes en matière de déploiement des systèmes d'information, et des qualités de négociateur...

3.1.2. Définition officielle et reconnaissance des métiers de la géomatique

Différents organismes et associations participent à des démarches de définition des métiers de l'information géographique, comme le Conseil national de l'information géographique (CNIG), organisme gouvernemental consultatif, l'Association française pour l'information géographique (AFIGEO), l'Association des ingénieurs territoriaux de France (AITF), l'association GéoRezo...

Le colloque *Emploi/formation dans le domaine de l'information géographique* » organisé par l'AFIGEO et le CNIG en décembre 2005 a présenté un référentiel métier pilote de cinq fiches métier, élaboré par un comité national sans caractère officiel.

Des échanges se poursuivent avec l'ANPE depuis 2003, mais il n'y a toujours pas de fiche dans le Répertoire opérationnel des métiers (ROME).

Lors du colloque Géo-Évènement de 2004, la création d'un domaine Aménagement dans le ROME de l'ANPE, ainsi que d'une fiche Géomatique dans ce domaine, semblaient en bonne voie. Un partenariat entre le CNIG, l'AFIGEO et GéoRezo avait permis de lancer en 2003 une enquête auprès des géomaticiens pour soutenir et objectiver cette démarche.

Aujourd'hui, la fiche « ingénieur géomatique » existe, mais elle est identique à la fiche « informaticien expert », sans référence à l'information géographique, et les géomaticiens s'inquiètent de ce retard.

Le Centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT) présente une fiche métier pour : Administrateur SIG/Chef de projet SIG/Ingénieur SIG, dans la famille « Systèmes d'information et TIC ». D'autre part, le CNFPT propose une option SIG pour le concours d'ingénieur territorial.

Seuls certains diplômes de 3^e cycle permettent de présenter le concours. Cependant une jurisprudence récente a assoupli l'accès au concours d'ingénieur et levé certaines limitations sur les filières autorisées.

La qualification SIG n'existe que dans le concours d'ingénieur informaticien, et seulement sous forme d'option. Or la majeure partie des géomaticiens ne sont pas informaticiens.

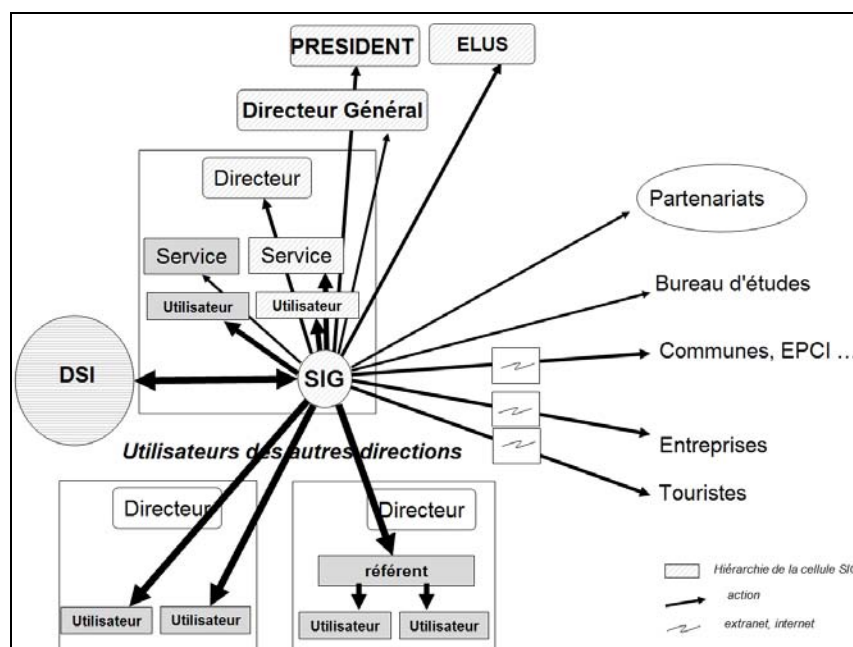
3.2. Les rôles du géomaticien gestionnaire de SIG dans le Conseil général

Dans une structure organisationnelle par compétence, verticale, fortement hiérarchisée et cloisonnée, les spécificités de l'information géographique induisent un fonctionnement transversal. Mais ce mouvement part principalement des individus utilisateurs du SIG, et, lorsque le soutien hiérarchique existe, il n'est pas pérenne. Or le SIG impacte l'organisation informatique générale comme l'organisation humaine.

Entre informatique et métiers opérationnels, la compétence géomatique est souvent non reconnue et non comprise. Cependant, relevant de la maîtrise de l'information, le SIG est parfois enjeu de pouvoir interne.

Pratiquement, les informations recueillies montrent qu'une cellule SIG peut exercer tout ou partie des actions suivantes, simultanément, ou successivement, selon le nombre de géomaticiens de l'équipe : 65 % des cellules SIG comptent un ou deux géomaticiens, les autres équipes comportant trois à neuf personnes.

Figure 4
LES RÔLES DE LA CELLULE SIG DANS UN CONSEIL GÉNÉRAL



Source : Étude SIG et Conseil général, N. Polombo.

3.2.1. Le rôle organisationnel de la cellule SIG

- Administration des bases de données : organisation des données (serveurs de fichiers, SGBDR) et structuration des données graphiques et attributaires ;
- choix, achat, intégration des données ;
- choix des modes de gestion des bases de données ;
- choix logiciels, matériels ;
- installation, paramétrage des logiciels ;
- gestion des partenariats et conventions ;
- gestion de la diffusion des données vers l'extérieur.

3.2.2. Rôle vers les utilisateurs du Conseil général

- Assistance à l'utilisation des logiciels ;
- assistance à la réalisation de cartes ;
- préparer des applications SIG pour consultation en ligne ;
- analyse spatiale ;
- extraction de données ;
- géo-référencement de données (finances, social) ;
- transfert de compétence (logiciel, information géographique, sémiologie...) ;
- sensibilisation, formation, communication, didactique...

Pour les utilisateurs, le SIG n'est pas un métier, mais un outil pour leur métier. Cet outil n'est pas toujours reconnu par leur hiérarchie ; cependant il nécessite des pré-requis en compétences personnelles et un investissement en temps. L'administrateur doit suppléer aux manques.

3.2.3. Rôle vers les décideurs « techniques »

- Demandes de cartes : zonages administratifs, localisation, thématiques, carte *a priori* (représentation ne correspondant pas forcément aux données réelles) ;
- demandes d'analyses ;
- demandes d'études prospectives ;
- simulations ;
- sensibilisation, communication, didactique...

Il faut expliquer les données derrière la carte, le besoin de bases de données référentielles, l'utilité d'un système d'information géographique transversal, mais ne pas susciter trop de demandes auxquelles une équipe trop réduite ne pourrait répondre.

3.2.4. Rôle vers les élus

- Rapports devant les commissions ;
- présentation de leur territoire : fiches cantonales ;
- cartes de communication : plaquettes, communiqués de presse, internet ;
- cartes d'analyse et d'aide à la décision ;
- cartes argumentaires pour les élus vers la population.

3.2.5. Le géomaticien entre les services métiers et le service informatique

L'utilisateur SIG a à la fois besoin d'une grande souplesse de création et de requête, et d'aide à la structuration des données et à l'élaboration d'analyses complexes. Le SIG est pour lui un outil, pas un métier. D'autre part, le SIG est un outil complexe s'appuyant sur les serveurs, réseaux, ordinateurs, gestionnaires de bases de données, gérés par le service informatique. Fonctionnellement, l'administrateur SIG est entre l'informatique et les métiers. Un informaticien au sein du service ou de la direction informatique peut être chargé plus particulièrement des relations avec l'administrateur SIG. Cette structure facilite la compréhension et la collaboration entre fonctions informatique et SIG.

3.2.6. Actions vers l'extérieur du Conseil général

Le Conseil général, c'est-à-dire les géomaticiens, s'implique de plus en plus dans des actions vers l'extérieur : des partenariats au niveau régional et/ou au niveau départemental, avec collectivités, services de l'État, gestionnaires de réseaux, associations, partenaires privés... pour mutualiser les achats de données référentielles et diminuer les coûts, des partenariats avec communes, EPCI, Direction générale des impôts, et d'autres partenaires, pour la vectorisation du cadastre, assistance aux communes et EPCI pour partager données et/ou SIG, création d'extranet pour les partenaires...

4. L'enquête

Cette enquête concerne 98 gestionnaires de SIG, dans 81 Conseils généraux, sur les 88 départements visités de mi-2006 au début de 2008.

Les fonctions représentées sont relatives à un SIG global ou à un SIG développé dans une direction, mais ne prennent pas en compte les utilisateurs individuels travaillant dans le cadre de leur propre métier.

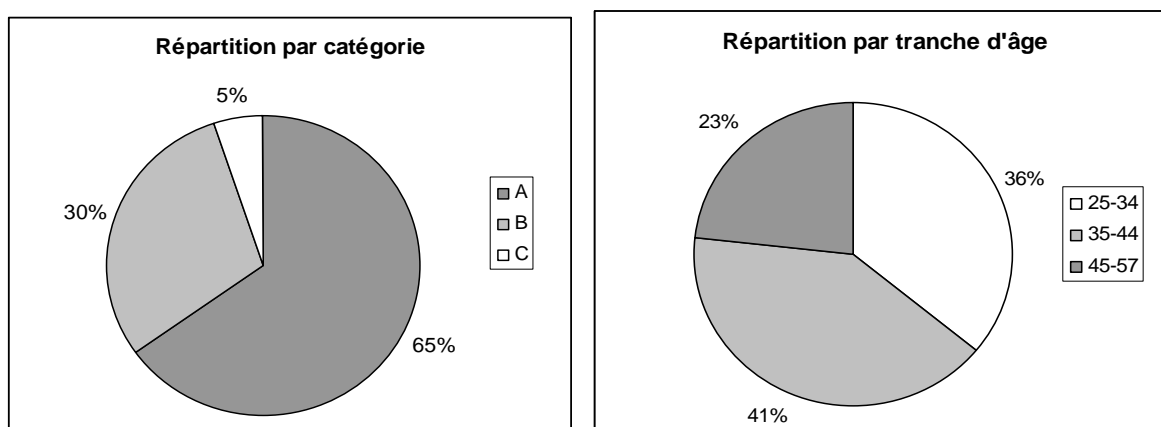
Il peut y avoir deux SIG indépendants, souvent à la Direction des routes, et dans une autre direction technique. Dans ce dernier cas un processus de coordination, supervision, unification... peut être en cours avec création d'un poste spécifique de chef de projet ; cela peut être à la demande des géomaticiens en place, ou à la demande de la direction informatique, ou du Directeur général. Le nouveau chef de projet peut être un agent déjà en poste, ou venir de l'extérieur.

Du fait du partage des responsabilités et des tâches, nous avons parfois pris en compte deux personnes dans une même cellule SIG (4 cas).

La situation générale des gestionnaires de SIG est très évolutive, mais instable.

4.1. Catégorie administrative, niveau de formation initiale, âge

Figure 5
RÉPARTITION DES GESTIONNAIRES DE SIG PAR CATÉGORIE ET PAR TRANCHE D'ÂGE

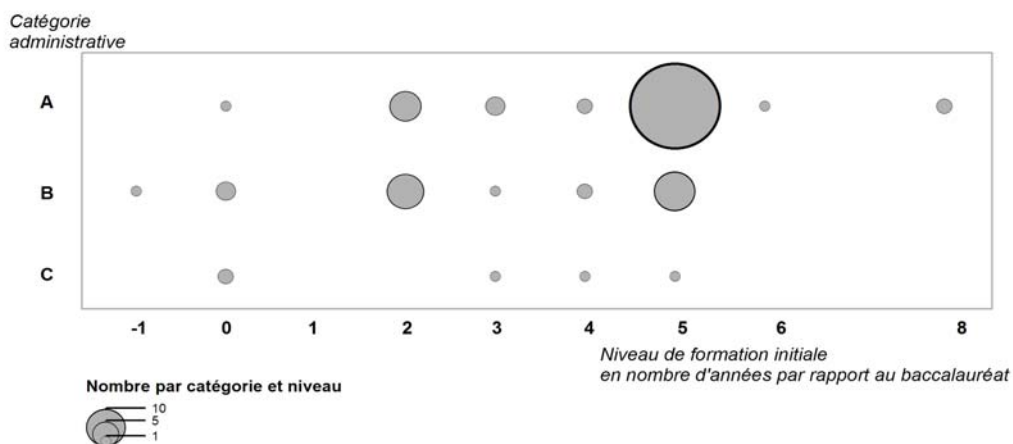


Source : Étude SIG et Conseil général - N. Polombo.

Les validations d'acquis professionnels ou validations des acquis de l'expérience (VAP ou VAE) : ces deux procédures ont été utilisées 3 fois, avec passage d'un diplôme bac+1 à une licence, d'un diplôme bac+2 à un master, d'un diplôme bac+5 ne permettant pas l'inscription au concours d'ingénieur, à un diplôme de même niveau mais dans une filière reconnue pour le concours.

Une VAE peut permettre de présenter les concours de la fonction publique territoriale, mais il y a peu de réalisations par manque de possibilités : trop loin, ou trop cher dans le cas d'offre privée.

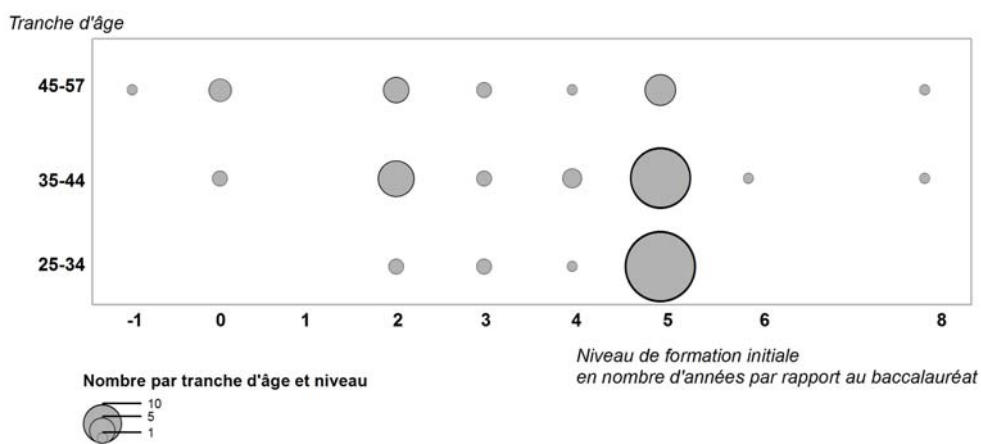
Figure 6
**NOMBRE DE GESTIONNAIRES SIG PAR CATÉGORIE ADMINISTRATIVE ET
 PAR NIVEAU DE FORMATION INITIALE (3 % NON RENSEIGNÉS)**



Source : Étude SIG et Conseils généraux – N. Polombo.

Les concours de la fonction publique territoriale jouent un rôle positif dans l'évolution des carrières à partir d'un niveau de formation initiale donnée. *A contrario*, le niveau d'emploi ne correspond pas toujours au niveau de formation, ni au niveau de qualification.

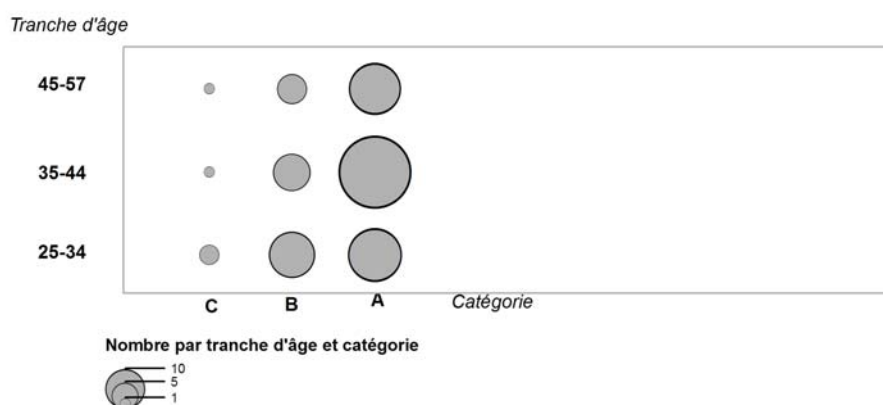
Figure 7
**NOMBRE DE GESTIONNAIRES SIG PAR TRANCHE D'ÂGE ET
 PAR NIVEAU DE FORMATION INITIALE (3% NON RENSEIGNÉS)**



Source : Étude SIG et Conseil général - N. Polombo.

Sans surprise, le niveau de formation initiale est proportionnellement plus élevé dans la tranche d'âge la plus jeune.

Figure 8
NOMBRE DE GESTIONNAIRES DE SIG PAR TRANCHE D'ÂGE ET PAR CATÉGORIE



Source : Étude SIG et Conseil général – N. Polombo

La distorsion entre niveau de formation initiale et niveau d'emploi, bien que diminuant un peu avec l'âge, reste bien marquée dans les 3 tranches d'âge.

4.2. Cadres d'emploi, titres et fonctions

Dans 27 Conseils généraux, il y a une cellule, une mission ou un service dont le nom fait référence à l'information géographique ou à la cartographie ou à la géomatique (mais rarement visible sur les organigrammes en ligne).

Les cadres d'emplois

- Filière administrative : 3 directeurs, 1 attaché principal, 1 attaché, 1 rédacteur chef, 1 rédacteur
- Filière technique : ingénieur, technicien, contrôleur, agent de maîtrise
- Filière animation : 1 animateur SIG (?)
- Statuts : environ 10 % de contractuels, 3 personnes détachées de l'IGN
- Non renseignés : 14 enregistrements

Titres ou fonction des gestionnaires de SIG

- Directeur : 3
- Chef de service (non SIG) : 4
- Chef de service (avec référence à l'information géographique) : 20
- Chef de mission, chargé de mission : 10
- Chef de projet : 24
- Gestionnaire de base de données SIG : 31
- Fonction cartographie : officielle 4, officieuse : 2

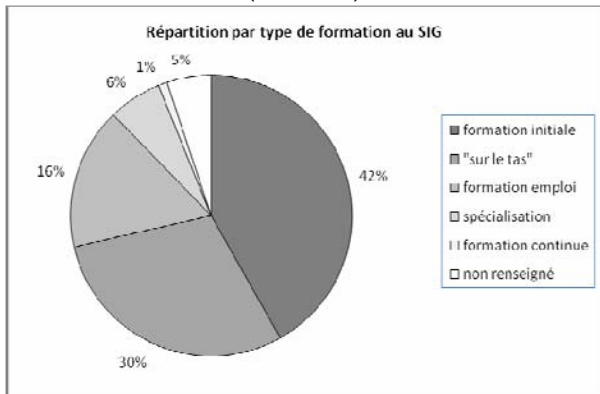
Lorsqu'elles existent, les fiches de poste sont récentes, ou en cours de définition ; la fonction est souvent peu explicite.

L'intitulé du poste a parfois été transformé, par exemple de cartographie à SIG, à la demande de l'intéressé, du fait de l'évolution de la fonction également à l'initiative de l'intéressé. On constate une forte implication personnelle pour faire évoluer la fonction vers la transversalité, à tous les niveaux de responsabilité

4.3. Domaines de formation initiale et formation à la géomatique

Figure 9

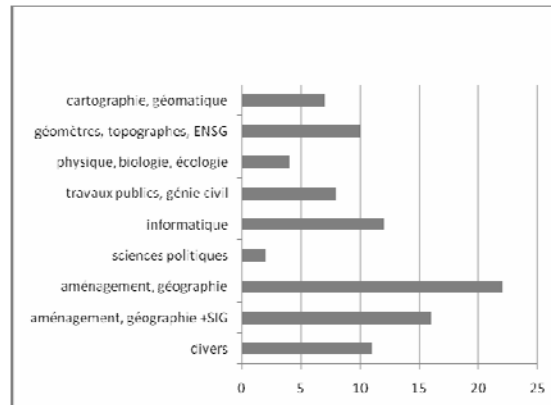
LES MODES DE FORMATIONS À LA GÉOMATIQUE INITIALE
(6 % N.R.)



Source : Étude SIG et Conseil général - N. Polombo.

Figure 10

LES DOMAINES DE FORMATION INITIALE

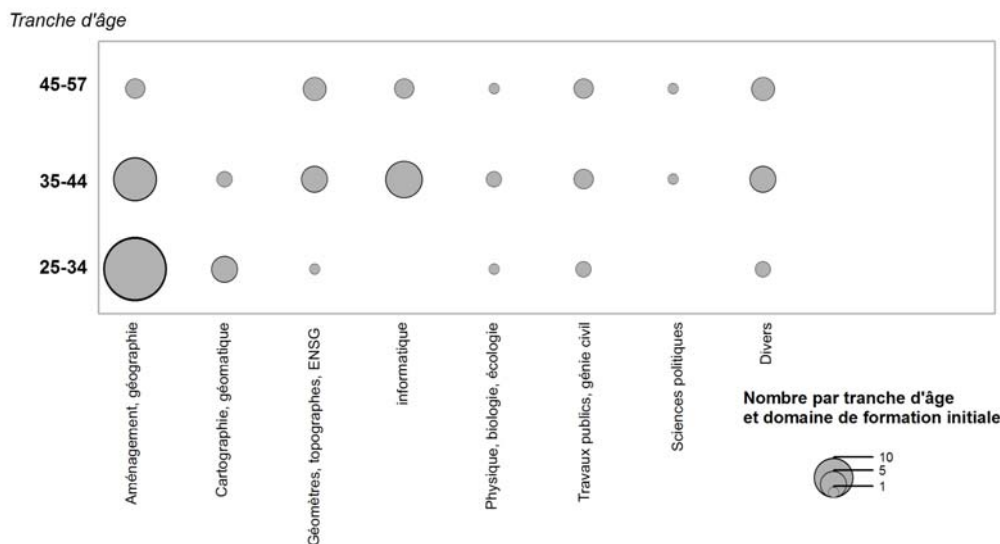


Les deux domaines géographie et aménagement se retrouvent en nombre équivalent, soit sous forme de cursus complet, soit associés. De même pour la géographie et l'aménagement complétés par un DESS ou master SIG. Enfin, trois formations à l'environnement, seul ou associé à l'aménagement, ont été incluses dans le domaine « Aménagement-Géographie ».

Le domaine « Divers » se rapporte aux formations suivantes : agriculture, armée, bois, comptabilité, conception de produits industriels, dessinateur, économie, électronique, fraiseur, mécanique, menuiserie.

Figure 11

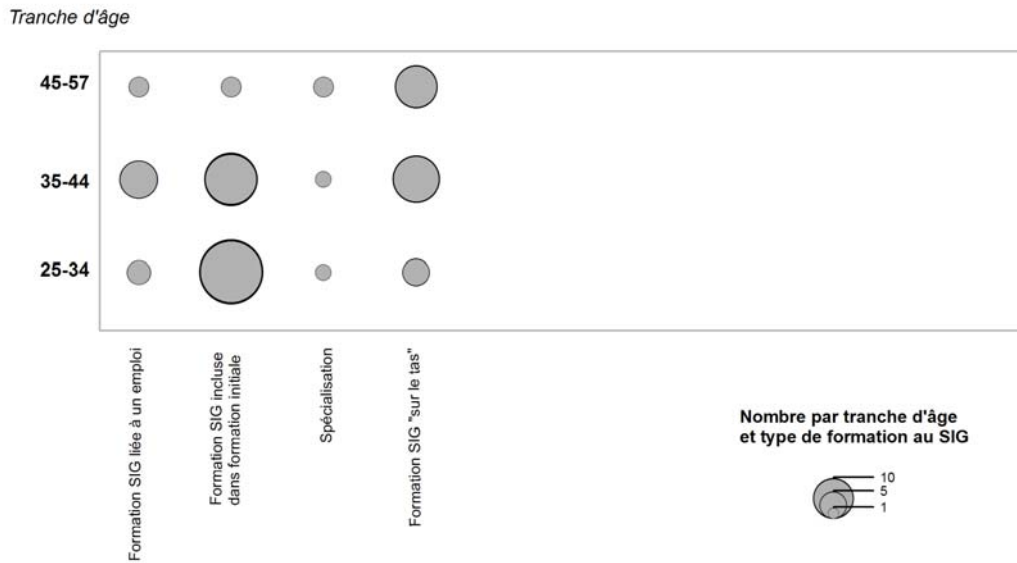
NOMBRE DE GESTIONNAIRES SIG PAR TRANCHE D'ÂGE ET PAR DOMAINE DE FORMATION



Source : Étude SIG et Conseil général - N. Polombo

La croissance de la représentation des géographes et aménageurs mise en évidence par les enquêtes métier de 2003 et 2005 (Pouget *et al.* 2005) est particulièrement marquée parmi les gestionnaires de SIG des Conseils généraux. Ces formations offrant par ailleurs des débouchés dans les collectivités locales, le dialogue entre le gestionnaire SIG aménageur ou géographe et les métiers du Conseil général est facilité par un langage commun.

Figure 12
NOMBRE DE GESTIONNAIRES SIG SELON L'ÂGE ET LE TYPE DE FORMATION AU SIG (5 % N.R.)



Source : Étude SIG et Conseil général - N. Polombo.

Les formations initiales au SIG peuvent être des formations complémentaires spécifiques, comme un DESS, un master ou un mastère SIG. Elles peuvent constituer un élément d'un cursus spécialisé dans un des métiers historiquement associés au SIG comme géomètre-topographe, ou ingénieur de l'École nationale des sciences géographiques. Elles peuvent aussi consister en l'enseignement plus ou moins approfondi d'un outil au service du domaine principal de la filière, comme en géographie, aménagement ou urbanisme.

Les formations liées à l'emploi se réduisent parfois à une formation au logiciel utilisé.

Les formations « sur le tas » semblent diminuer, ce qui serait sans doute souhaitable, du fait de la haute technicité de ces métiers.

L'absence d'enseignement SIG dans les formations informatique est peut-être à l'origine de bien des difficultés de compréhension entre administrateurs SIG et informaticiens.

Inversement, nombre de géomaticiens se sont auto-formés, ou ont suivi des formations complémentaires en informatique. Ils se disent souvent intéressés, ou même passionnés, d'informatique. Ce critère n'a pas été quantifié dans cette étude.

Figure 13

NOMBRE DE GESTIONNAIRES SIG SELON LES TYPES DE DIRECTION ET PAR DOMAINE DE FORMATION (6 % N.R.)



Source : Étude SIG et Conseil général - N. Polombo.

Un chef de projet dans une direction informatique n'est pas ici un informaticien gestionnaire de bases de données, par exemple spécialiste Oracle correspondant de l'administrateur SIG ; il s'agit de l'administrateur fonctionnel, et parfois aussi technique, du SIG.

La localisation des gestionnaires de SIG dans les organigrammes est très variable, dans l'espace et dans le temps. Le schéma ci-dessus montre une répartition à un moment donné : 48 % des gestionnaires de SIG sont positionnés dans une direction informatique ou un service informatique (selon les Conseils généraux, la fonction informatique a un statut de service ou de direction). Mais seulement 18 % de ceux-ci sont informaticiens.

Ces variations sont à mettre en parallèle avec la méconnaissance de l'information géographique, le manque de reconnaissance du métier de géomaticien, le manque de volonté politique et de soutien hiérarchique ressentis par les gestionnaires de SIG. Or volonté politique et soutien hiérarchique sont nécessaires pour maintenir une organisation de travail transversale dans un organisme très hiérarchisé et cloisonné verticalement.

5. Les acteurs en mouvement

La directive européenne INSPIRE, entrée en vigueur le 15 mai 2007, a pour objectif de fournir les éléments nécessaires à la formulation et à la mise en œuvre des politiques environnementales de l'Union européenne. Très concrètement, INSPIRE vise à faciliter et organiser la mise à disposition et le partage de données à références géographiques (CNIG 2007).

La transposition de cette directive dans le droit des états membres, qui doit être mise en œuvre dans les deux ans, mobilise les acteurs de l'information géographique dans des groupes de travail au niveau européen comme aux niveaux nationaux. La Région semble être un niveau territorial de référence important pour la Commission européenne.

En France, la multiplicité des acteurs concernés et des niveaux territoriaux induit de nombreuses réactions, réunions, discussions.

Un point positif pourrait être une prise de conscience plus générale de l'importance de l'information géographique et une certaine reconnaissance de la géomatique et des métiers associés.

Mais on retrouve aussi dans ce domaine toute la problématique des rapports entre décentralisation et déconcentration, entre les différents niveaux territoriaux, comme entre État et collectivités, et les difficultés des organisations de type réseau.

Bibliographie

Bagla L. (2003), *Sociologie des organisations*, La Découverte, Paris.

Ministère de l'Intérieur, de la Sécurité intérieure et des Libertés locales (2003), *Projet de loi relatif aux responsabilités locales : exposé des motifs*.

http://www.dgcl.interieur.gouv.fr/reformes/decentralisation/PL%20decentralisation%20000_presente%20en%20CM%20Expo%20motifs.pdf

Journal officiel de la République française (JORF) n° 190 du 17 août 2004 p. 14545, *Loi n° 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales*, www.legifrance.gouv.fr

Ministère de l'Intérieur, de la Sécurité intérieure et des Libertés locales (2004), *Lettre d'information de la Direction générale des collectivités locales*, n° 99 septembre 2004.

http://www.dgcl.interieur.gouv.fr/publications/collections/Collections/PDF%20publications/DL_99.pdf

Grégoire J. (2004), *Vers une reconnaissance des métiers de l'information géographique*, Actes des Conférences du Géo-Évènement 2004, Paris

Greffe X. (2005), *La décentralisation*, Paris, La Découverte.

Essevaz-Roulet M. (2005), *La mise en œuvre d'un SIG dans les collectivités territoriales*, Paris, éd. Techni Cités.

Pouget F., Grégoire J., Isenmann M., Iratchet B., Tronche R. (2005), *Enquête métier 2003-2005*, Colloque Emploi/Formation dans le domaine de l'information géographique, AFIGEO, CNIG, GéoRezo.

Delerba D. (2006), *Présentation du Groupe de travail SIG Topo de l'Association des ingénieurs territoriaux de France*, 1^{ères} Assises des Géomaticiens : de la reconnaissance des métiers à l'organisation de la profession, AFIGEO Paris.

Truffaut H. (2006), « Les géomaticiens s'organisent », *Le Monde de l'informatique*, n° 1116, mai.

AFIGEO (2007), *Colloque 2^{èmes} Assises des géomaticiens*, Paris, www.afigeo.asso.fr.

CNIG (2007), *Fiche 110 : La directive INSPIRE*, <http://www.cnig.gouv.fr>.

Directive 2007/2/CE du Parlement Européen et du Conseil du 14 mars 2007 établissant une infrastructure d'information géographique dans la Communauté européenne (INSPIRE).

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/oj/2007/l_108/l_10820070425fr00010014.pdf

Polombo N. (2007), *Information géographique et SIG dans les Conseils généraux : outil et méthode pour la prospective territoriale*, XLIII colloque de l'ASRDLF, Grenoble-Chambéry.

Le rapport entre l'analyse de contexte de travail et la formation

Apports de la didactique professionnelle comme démarche théorico-méthodologique pour l'élaboration de curriculums

*Raquel Becerril Ortega, Bernard Calmettes, Bernard Fraysse**

Le but de cette communication est de proposer une alternative à l'élaboration traditionnelle de curriculums. D'abord, une réflexion sur les différentes approches didactiques et sociologiques dans la construction de curriculums est proposée. Ensuite, le contexte universitaire de la formation concernée est caractérisé par une brève présentation des différents modèles d'université qui coexistent aujourd'hui, et leurs rapports avec la formation professionnelle, puis par l'étude de documents officiels. La didactique professionnelle est présentée comme une alternative permettant de rapprocher les courants didactique et sociologique à travers l'étude des situations de travail pour la proposition de situations d'enseignement/apprentissage. Cette réflexion conduit à une proposition pour la construction de curriculums en relation avec une formation pertinente d'un point de vue de l'acquisition des compétences professionnelles. Les résultats, issus d'une analyse du curriculum par les enseignants chargés de la formation, permettent un retour sur la place de la didactique professionnelle pour la construction de modules de formation.

1. Réflexion préalable : les différentes approches dans la construction de curriculums

L'élaboration des curriculums de formation et la place des savoirs ont pendant longtemps été abordées suivant des approches didactiques ou sociologiques. Du côté de la didactique, même dans son acte de naissance, « *il y a [...] rejet de la sociologie [...], l'idée qui a fini par dominer, c'est qu'il n'y a pas a priori d'éléments qui, concernant l'étude des savoirs et des conditions sociales de l'étude des savoirs, échapperaient au point de vue didactique, par simple définition du champ théorique* » (Joshua 1999, p. 35). Du côté de la sociologie, l'approche traditionnelle des savoirs est relativiste. Cependant, depuis déjà plus d'une décennie, des recherches essaient d'« *éclaircir les relations entre cadres sociaux de la connaissance et le contenu de celle-ci, pour distinguer les critères de validité et de vérité des savoirs des influences de la contextualisation socio-historique* » (Tanguy 1995), ce qui permet de rapprocher les deux champs de recherche, la didactique et la sociologie de savoirs, dans leur questionnement sur la construction de curriculums. Cependant, quand il s'agit de la formation professionnelle, quel que soit le niveau d'enseignement, les obstacles liés au statut des savoirs professionnels¹ éloignent de nouveau les réflexions des didacticiens et des sociologues.

Nous abordons la réflexion sur les curriculums d'abord à partir du modèle d'université concernée et par la visée professionnelle de certaines filières. Ensuite, nous montrerons que les apports des travaux en didactique professionnelle, dont l'objectif est « *d'analyser le travail en vue de la formation de compétences professionnelles* » (Pastré, Mayen et Vergnaud 2006), peuvent éclairer la question du statut du savoir. En effet, dans le cas des savoirs professionnels, la légitimité des savoirs ne s'établit plus par rapport à l'institution, comme dans le cas des savoirs disciplinaires qui doivent suivre un processus transpositif, « *mais*

* **Raquel Becerril Ortega**, Laboratoire DiDiST (Didactique de Disciplines Scientifiques et Technologiques), Equipe DESEI (Didactique et Enseignement de Sciences Expérimentales et de l'Ingénieur), CREFIT, raquel.becerril@gmail.com, Université Toulouse III ; **Bernard Calmettes**, DiDiST CREFIT et ERT 64 – IUFM Midi-Pyrénées, Université de Toulouse II ; **Bernard Fraysse**, DiDiST, DESEI, CREFIT, INSA Toulouse.

¹ Nous utilisons la notion de savoirs professionnels (Leplay 2006) définie par les trois caractéristiques suivantes : a) un savoir professionnel est un énoncé qui établit une relation entre une représentation « *ou un système de représentations d'une situation professionnelle, d'une part, et une représentation ou un système de représentations de l'action, correspondant à cette situation, d'autre part* » ; b) cette relation est exprimée par un jugement de cohérence ou de pertinence, assorti éventuellement d'un « *jugement prédictif d'efficacité ou d'efficience de l'action représentée ; ce jugement prédictif peut être relatif ou absolu* » ; c) ce jugement de cohérence ou de pertinence porté par une personne (ainsi que le jugement prédictif éventuel) est partagé au sein d'un groupe professionnel.

par rapport à la pertinence de ces premiers quant à l'activité professionnelle » (Rogalski et Samurçay 1994). L'apport de ce champ de la didactique consiste à affirmer que l'analyse des apprentissages est indissociable de l'analyse de l'activité. Cette réflexion cherche ainsi à articuler deux dimensions de l'apprentissage ; la dimension théorique et la dimension opératoire.

Nous proposons ainsi une situation pour la formation, en travaux pratiques, à partir d'une analyse du contexte de travail. L'enjeu est le caractère professionnel de la formation et la place d'une analyse de contexte professionnel pour l'élaboration de curriculums.

2. Quel contexte universitaire ? Analyse du modèle d'université

Lessard et Tardif (2006) analysent trois modèles d'universités qui cohabitent : le modèle de l'éducation libérale, l'université en tant que communauté de chercheurs vouée à la recherche scientifique libre et fondamentale et l'université au service du progrès social ou le savoir utile. Tous ces modèles coexistent actuellement dans diverses institutions. Ces auteurs explicitent les rapports entre les modèles des universités et le contexte professionnel sous un angle sociologique, en tenant compte des enjeux de complémentarité et d'opposition présents dans ces différents modèles. Parmi les tensions possibles, ils repèrent celles opposant la culture générale et la spécialisation professionnelle, la tradition et l'innovation, la rigueur et la pertinence, etc. Ces auteurs notent également que ces dialectiques sont complexes, puisque parfois opposent des intérêts.

L'analyse du contrat quadriennal de l'établissement concerné, permet d'éclairer comment s'opère cette dialectique dans ce cas concret. Nous pouvons y retrouver des éléments appartenant aux modèles énoncés par Lessard et Tardif (2006). La formation se déroule dans un établissement pluridisciplinaire d'enseignement supérieur à caractère administratif (EPA) créé en 2002. La première partie du contrat quadriennal de 2007-2010 est consacrée à établir les conditions du développement de l'établissement et s'articule autour de trois axes.

Le premier axe porte sur le développement scientifique : « *Le CUFR Champollion s'inscrit résolument dans la dynamique de la recherche. L'établissement considère comme une priorité absolue sa contribution à la politique nationale de la recherche* » (extrait du contrat quadriennal). Le document propose une dynamique de recherche pas le biais d'équipes de recherche technologiques (ERT). Dans cette stratégie, *le partenariat avec les entreprises* est énoncé, à travers l'identification conjointe de verrous technologiques ou sociétaux. L'université visera aussi à encourager *l'ancrage des universitaires par la recherche*.

Le deuxième axe porte sur le développement d'une offre de formation cohérente. Compte tenu du statut juridique de l'établissement, l'offre de formation doit être présentée en valorisant la pluridisciplinarité, la proximité, la capacité d'innovation, les méthodes pédagogiques. La dimension professionnalisante n'apparaît qu'au niveau master.

Le troisième axe porte sur l'offre de formation et développe trois points fondamentaux : la proximité étudiant-enseignant, le dispositif de VAE et *l'adaptation des modalités de formation aux demandeurs d'emploi et salariés*.

Nous trouvons dans le contrat quadriennal plusieurs éléments, en perspective avec les modèles caractérisés par Lessard et Tardif (2006), qui peuvent permettre d'inscrire la philosophie énoncée dans le modèle de l'éducation scientifique. Selon ce modèle « *la formation en vue de la recherche scientifique et la formation en vue de l'exercice d'une profession sont gouvernées par les mêmes principes, car dans les deux cas, le développement de l'attitude scientifique reste primordial* » (Lessard et Tardif 2006, p. 44).

Cette analyse permet de préciser en amont les références pour l'élaboration des curriculums. Cependant, celle-ci peut dépendre en aval des disciplines concernées et des enseignants chargés d'assurer les cours. Nous allons, par la suite, présenter quel peut être le rôle potentiel de la didactique professionnelle dans l'élaboration des contenus de certaines disciplines, et plus largement des curriculums. Nous nous intéressons notamment aux disciplines qui ont un lien plus étroit avec le contexte professionnel, comme les sciences de la production industrielle.

3. Quel curriculum à construire ? Analyse par la didactique professionnelle

La didactique professionnelle est utilisée dans cet article avec un double objectif. Dans une première étape, nous avons effectué une analyse du contexte professionnel afin de repérer la structure conceptuelle d'une situation² de mise en fonctionnement et de réglage d'une machine outil à commande numérique (MOCN). La didactique professionnelle sera ensuite reprise dans les conclusions et perspectives en tant que réflexion théorico-méthodologique pour l'élaboration de curriculums.

L'analyse du contexte professionnel a porté sur différents aspects. D'abord, un regard critique sur les référentiels de compétences professionnelles permet de repérer l'écart entre les compétences décrites et les compétences mises en jeu dans une situation professionnelle. L'analyse du travail contribue à la définition des objectifs de formation tels qu'ils sont définis dans les référentiels des activités professionnelles et de certification. Cependant, Savoyant (2005) alerte sur le fait que l'analyse de la tâche, pierre angulaire de l'analyse du travail, reste insuffisante pour comprendre le comment de l'activité et propose d'introduire la notion de situation (Mayen 2004) dans le concept de structure conceptuelle de la situation (Pastré 1999-2005). L'extraction d'un corps de savoirs professionnels de référence dans la structure conceptuelle de la situation de travail permet d'articuler savoirs professionnels et pratiques efficaces.

Ensuite, une analyse (grâce à des entretiens et des enregistrements vidéo) de certaines situations de travail a été réalisée. Nous avons ainsi pu interroger différents acteurs du contexte de travail sur leurs pratiques professionnelles. Cela a été le cas pour un chef d'atelier et pour un opérateur de machine outil à commande numérique. Les situations visées dans cette étude ont été déterminées en amont, afin de tenir compte des écarts inéluctables entre la situation de travail et la situation de formation.

À partir des données issues de cette recherche nous avons pu élaborer la structure conceptuelle d'une situation de mise en fonctionnement d'une MOCN. Nous avons repéré certains indicateurs associés aux variables permettant à l'opérateur d'identifier la classe de situation et de mobiliser des ressources (règles et stratégies d'actions).

4. Quelle situation de formation ? Analyse des discours des enseignants en relation avec les séances de travaux pratiques

L'analyse du contexte professionnel à partir des outils développés au sein de la didactique professionnelle est utilisée dans cette recherche comme point d'appui pour comprendre la situation de formation effectivement mise en œuvre.

Nous avons interrogé deux enseignants après leurs séances de formation en L3 semestre 6 en génie mécanique. La première séance de formation avait pour objectif la mise en fonctionnement et le réglage d'une MOCN. Le support de cette séance était un simulateur de machine outil installé sur des ordinateurs. Les étudiants travaillaient en autonomie. L'enseignant (P1) chargé du cours avec simulateur est un enseignant chercheur de la discipline avec un rôle fort comme institutionnel dans l'élaboration de curriculums. Le cours avec simulateur dure quatre heures et a lieu une semaine avant le cours avec machine, il est donc considéré par P1 comme un cours d'introduction.

La deuxième séance de formation avait le même objectif et les étudiants travaillaient en groupe (trois ou quatre par groupe) dans un atelier situé dans un centre de formation face aux MOCN. L'enseignant (P3) qui assure le cours avec machine est un professeur agrégé.

L'étude didactique effectuée repose sur une analyse catégorielle des entretiens avec les professeurs P1 et P3 sur les contenus d'enseignement. L'entretien a été construit en s'appuyant sur les éléments de la structure conceptuelle de la situation repérés dans l'analyse du travail. L'importance de l'utilisation de la structure conceptuelle de la situation (SCS) comme référence pour le guidage des entretiens se justifie par son caractère porteur d'une certaine efficacité. Ainsi, les concepts organisateurs comme le positionnement de la pièce ou la qualité de la pièce usinée ont été évoqués de façon directe dans l'entretien ou à travers ses

² La structure conceptuelle de la situation (Pastré, Mayen et Vergnaud 2006) est un ensemble de concepts organisant l'action et servant à la guider. Les origines de ces concepts peuvent être pragmatiques ou scientifiques. Les éléments d'une structure conceptuelle relative à une classe de situations sont : les concepts organisateurs qui permettent le diagnostic, les indicateurs que sont les observables.

différents indicateurs associés : types de matériaux, conditions de coupe, variations de température, etc., qui renvoient aux différentes classes de situations possibles.

Les catégories repérées sont :

- la pratique professionnelle future des étudiants,
- la présence d'éléments de la SCS dans la formation,
- la mise en œuvre de ces éléments de la SCS dans la formation.

En ce qui concerne la première catégorie, nous trouvons des différences entre les discours des deux enseignants. P1 fait souvent référence à la pratique professionnelle future des apprenants, à travers leurs possibles parcours professionnels et la différence entre les réalités professionnelles et les contenus enseignés. Cependant, il insiste sur le besoin d'une formation interdisciplinaire et globale, opinion qui est aussi soutenue par les industriels qu'il côtoie. P3 insiste sur l'idée d'enseigner une connaissance globale du système et sur les difficultés que « les gens » trouvent dans l'atelier.

En ce qui concerne la deuxième catégorie, on peut identifier deux modalités de discours. P1 formule ses réponses en positionnant les différentes disciplines abordées dans l'ensemble du curriculum de la formation. P3 répond de façon plus binaire, en relation à la mise en œuvre en formation – ou pas –, des situations professionnelles citées dans les questions.

Par rapport à la troisième catégorie, l'analyse des discours met en évidence l'importance de l'organisation du milieu didactique. D'abord, la dimension chronologique a une incidence sur le choix de certaines situations au détriment d'autres – l'usinage de pièces complexes n'est pas abordé parce que cela prend beaucoup de temps. Ensuite l'objectif du cours et la prise en compte de parcours des étudiants conduisent à privilégier certains contenus. Enfin, la dialectique théorie-pratique est présente dans les discours des enseignants.

Nous avons regroupé les deux catégories relatives à la SCS afin d'analyser l'intégration de ses éléments dans le curriculum. L'étude du syllabus de la formation a permis de repérer ces éléments dans d'autres disciplines en L1 et L2. Ainsi, nous y trouvons « métrologie », qui est un cours de L2 relatif à des savoirs utiles pour vérifier ou refuser une pièce que des étudiants ont usinée dans le cadre de la formation en L3.

Les analyses que nous venons de présenter concernent la mise en œuvre des contenus de formation, l'intégration dans le parcours de formation tout au long du curriculum et le lien entre ces contenus et le contexte professionnel. La méthodologie a reposé sur un outil développé à partir des situations de travail efficaces. L'analyse de contexte de la formation sous le regard de la SCS a permis d'entrevoir les liens entre les deux contextes, et a permis aussi de relever les écarts. Une double réflexion s'impose maintenant :

- la première tentera d'approfondir les réflexions sur l'innovation méthodologique qui vient d'être soulignée ;
- la deuxième élargira la réflexion vers le modèle universitaire dans lequel est inscrite la formation.

Conclusion et perspectives

Cette étude a contribué à répondre à la problématique du lien entre formation et travail, dans le cas de certaines filières des formations universitaires. La prise en compte de situations professionnelles et l'étude préalable des situations didactiques peuvent permettre la proposition de situations didactiques plus adaptées à la situation professionnelle visée. Ce travail répond ainsi à la question du statut des savoirs professionnels dans la construction de situations d'enseignement/apprentissage et, plus largement, à la question de l'élaboration des curriculums de formation. Dans cette perspective, la démarche proposée doit respecter le modèle d'université dans lequel la formation s'inscrit. Les situations didactiques proposées s'inspirent certes d'une situation de travail de référence efficace, à travers une modélisation effectuée (la structure conceptuelle de la situation) mais l'étude de deux situations a permis d'identifier des écarts entre la situation de référence et la situation de formation.

Nous avons adopté un outil issu de la didactique professionnelle. L'utilisation de cet outil pour une analyse relative à une filière ayant un fort lien avec le contexte professionnel, voire industriel, semble pertinente pour certaines situations de formations pratiques. Mais l'élaboration de ces situations doit tenir compte du contexte universitaire et des caractéristiques propres des situations didactiques.

Bibliographie

« Contrat quadriennal de développement 2007-2010 », Centre universitaire de formation et de recherche Jean-François Champollion, disponible sur <http://www.univ-jfc.fr>.

Joshua S. (1999), « Pour une didactique sociologique », *Éducation et sociétés*, n° 4/2, pp. 29-58.

Lenoir Y. & Boullier-Oudot M.-H. (dir.) (2006), *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, Québec, Les presses de l'université de Laval.

Leplay E. (2006), *De savoirs professionnels du travail social*, Actes de la 8^e Biennale de l'éducation et de la formation, *Débats sur les recherches et les innovations*, Lyon : INRP-APIEF.

Lessard C. & Tardif M. (2006), « La nature et la place d'une formation professionnelle selon les conceptions de l'université », in Lenoir & Boullier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, Québec, Les presses de l'université de Laval, pp. 27-66.

Mayen P. (2004), « Le couple situation-activité, sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle », in J.-F. Marcel & P. Rayou (éds.), *Recherches contextualisées en éducation*, Paris, INRP.

Pastré P., Mayen P. et Vergnaud G. (2006), « La didactique professionnelle. Note de synthèse », *Revue française de pédagogie*, n° 154-1, pp. 145-197.

Samurçay R., Rogalski J. (1994), « Modélisation d'un "savoir de référence" et transposition didactique dans la formation de professionnels de haut niveau », in A. Gilbert, Y. Chevallard, J.-L. Martinand, A. Tiberghien, N. Balacheff (dir.), *La transposition didactique à l'épreuve*, Grenoble, La pensée sauvage éditions.

Savoyant A. (2005), « Tâche, activité et formation des actions de travail », *Éducation permanente*, n° 166, pp. 127-136.

« Syllabus des formations proposées », Centre universitaire de formation et de recherche Jean-François Champollion, disponible sur <http://www.univ-jfc.fr>.

Tanguy L. (1995), « Question de sociologie aux didacticiens sur les savoirs professionnels et leur enseignement », in G. Arsac, J. Grea (dir.), *Différents types de savoirs et leur articulation*, Grenoble, La pensée sauvage éditions, pp. 81-91.

Mobilités sur le marché du travail : comment les marchés professionnels se caractérisent-ils ?

Mireille Bruyère, Laurence Lizé

La question de la conciliation entre la flexibilité du travail et la sécurité des carrières est au cœur des réflexions actuelles sur la mobilité professionnelle. L'idée de « flexicurité » forme l'un des axes de convergence des politiques de l'emploi en Europe (OCDE 2004 ; Conseil Européen 2003 ; Conseil de l'Union européenne 2007). Dans ces différentes versions, la notion de flexicurité présuppose que les mobilités professionnelles s'intensifient, que les individus doivent sans cesse se réadapter tandis que les protections attachées aux marchés internes s'érodent. Ces différents constats sont controversés, tant sur la question de la nature des transformations du marché du travail que dans ses implications en termes de politique publique (Cahuc et Kramarz 2004 ; Boyer 2006 ; Méda et Minault 2005 par exemple).

Notre objet n'est pas d'entrer dans le débat sur la progression en volume des mobilités ou sur l'évolution de l'ancienneté dans l'emploi¹ mais de s'intéresser à la nature et à la qualité des trajectoires. Une des caractéristiques majeures de la transformation des marchés du travail est le développement des formes précaires d'emploi. La fragilisation des relations d'emploi s'est accompagnée d'une transformation des mobilités : la croissance des flux d'emploi à emploi ainsi que des passages par le chômage. En effet, l'étude des carrières sur trois générations d'individus relativise l'idée de hausse générale des mobilités et confirme que les transitions entre l'emploi et le chômage ont incontestablement progressé (De Larquier et Remillon 2008). Pourtant, tous les salariés ne tirent pas partie de la même manière de cette situation. Cette modification du fonctionnement du marché du travail induit de fortes différenciations dans les parcours individuels plutôt qu'une généralisation de la précarité. Ce regard sur la mobilité renvoie à des analyses différentes des transformations du marché du travail (Germe 2001) : soit dans le sens d'une flexibilisation progressive et générale de l'emploi, avec un fort déclin des marchés internes ; soit dans le sens d'un dualisme accru associant une précarité de l'emploi et des marchés internes toujours présents ; soit encore dans le sens d'une sortie par la haut avec une possible progression des marchés professionnels caractérisés par une mobilité volontaire, avec une carrière ascendante.

À partir des données de l'enquête FQP (enquête sur la formation et la qualification professionnelle de 2003) retraçant les trajectoires des individus sur une période récente (1998-2003), nous proposons de réfléchir sur ces transformations du marché du travail et de questionner la dynamique potentielle des marchés professionnels. Cette enquête permet en effet de caractériser la mobilité professionnelle et d'analyser le sens des trajectoires (Chapoullie 2000 ; de Palmas *et al.* 2005 ; Bruyère et Lemistre 2006). Cet article propose de tenter de mieux identifier ce qui dans l'emploi permet aux individus de mener plus ou moins facilement leur trajectoire professionnelle. Selon nos hypothèses, ces trajectoires reflètent les modalités de gestion de la main-d'œuvre par les entreprises et partant de là, renseignent sur les stratégies des individus pour s'adapter aux conditions qui leurs sont imposées. À cette fin, trois grands types de parcours sont identifiés à partir de certaines variables explicatives de l'enquête FQP : des parcours internes à l'entreprise, des mobilités positives, éventuellement proches des marchés professionnels et des mobilités négatives. Si l'effet des caractéristiques individuelles sur la mobilité a souvent été étudié, le rôle de la nature de l'emploi occupé dans le passé reste beaucoup moins exploré. L'objectif est donc ici d'examiner dans quelle mesure les parcours professionnels sont liés aux caractéristiques des emplois occupés.

* **Mireille Bruyère**, IIRHE-CNRS, Bat J Bureau J321, Université des Sciences sociales Toulouse 1, 2, rue du Doyen Gabriel Marty F, 31042 Toulouse cedex 9 France, bruyere@univ-tlse1.fr ; <http://iirhe.univ-tlse1.fr> ; **Laurence Lizé**, Centre d'économie de la Sorbonne-Matisse, UMR 8174, CNRS, Université de Paris 1, 106-112 bd de l'Hôpital, 75647 Paris cedex 13 France, laurence.lize@univ-paris1.fr.

¹ Les études appliquées sur l'évolution de l'instabilité de l'emploi donnent des résultats contradictoires, par exemple : pour Fougère (2003) et L'Horty (2004), l'insécurité n'aurait pas augmenté tandis que Givord et Maurin (2004) ou Behaghel (2003) soutiennent l'idée d'une diffusion de ce risque.

1. Emploi occupé dans le passé et trajectoire professionnelle

Trois types d'explication possibles seront mobilisés pour comprendre les liens entre la nature de l'emploi occupé et les trajectoires professionnelles.

1.2. Caractéristiques de l'offre inséparables de la demande de travail

La plupart des analyses actuelles du marché du travail privilégient l'entrée par l'offre de travail et la rendent responsable de son niveau d'employabilité. Un consensus s'est formé sur la nécessité de rendre cette offre plus mobile et/ou plus flexible (OCDE 2004 ; Conseil de l'Union européenne 2007). Ces approches qui cherchent à comprendre les déterminants de la mobilité et de la trajectoire professionnelle ne concernent donc que l'offre de travail : comment la former, l'accompagner durant ses périodes de transitions, sécuriser ses parcours... Le questionnement porte aussi sur les intermédiaires du marché du travail dont l'activité est prise en compte dans les modèles d'appariement : comment faciliter la sortie du chômage et la fluidité du marché du travail, comment rendre l'action des intermédiaires publics et privés plus efficace, via la mise en concurrence par exemple ?

Partant de ce champ d'explication, il est cependant possible de relier certaines caractéristiques des trajectoires professionnelles aux types d'emploi occupé. Nous chercherons à éclairer le lien entre les caractéristiques de l'emploi et l'employabilité des individus, entendue comme la probabilité de connaître une trajectoire professionnelle positive, donc comme « *non seulement la capacité à trouver un emploi mais celle de construire une carrière autonome, la capacité à obtenir et à conserver un emploi* » (Gazier 2003, p. 99). L'employabilité est ici perçue comme une grandeur collective et socialement construite. Elle ne peut être réduite à une dimension individuelle objectivement mesurable telle que l'expérience ou le diplôme. Elle construit donc les trajectoires mais ne dépend pas uniquement des stratégies individuelles. En ce sens, cette employabilité doit être considérée comme une caractéristique variable qui dépend de la manière de recruter des employeurs. Or, dans ce domaine, les employeurs jouissent d'une grande autonomie et les critères d'embauche sont très complexes, souvent frustrés voire discriminatoires. Les façons de recruter ont déjà fait l'objet d'une analyse très fouillée (Eymard-Duvernay et Marchal 1997), il ressort de ces travaux que, même si une grande latitude est laissée aux employeurs, certains critères de recrutement tels que le diplôme restent largement partagés. Ces critères peuvent correspondre à des filtres, des signaux ou à des compétences réelles pour l'employeur. Mais, surtout passée la phase d'insertion, ces signaux s'avèrent peu manipulables par l'offre de travail. Du côté des individus, ces critères de recrutement sont souvent déterminés par l'expérience et les trajectoires. Les principes de sélection à l'embauche contribuent donc aussi à construire les trajectoires professionnelles. Ainsi, Chardon (2005) souligne que la spécialité de formation joue globalement un rôle secondaire pour accéder à la plupart des métiers et, même pour les jeunes, la correspondance entre les diplômes ou la spécialité de formation et l'emploi est loin d'être la norme (Giret *et al.* 2005). Ce constat se vérifie aussi pour les formations professionnelles censées ouvrir sur des emplois ciblés. Plus largement, à tout âge confondu, l'étude de Monso (2006) montre que les changements de groupes socioprofessionnels se sont intensifiés depuis le début des années quatre-vingt, les déclassements étaient encore très rares entre 1980 et 1985 mais la mobilité descendante a doublé depuis². L'importance des interruptions d'activité telles que le chômage ou l'inactivité dans le déclassement est ici soulignée : « *Le poids du chômage dans les parcours professionnels pourrait ainsi expliquer la hausse de la proportion des mobilités descendantes* » (Monso 2006, p. 4)³.

Les choix et les modes de sélection des entreprises jouent ici pour beaucoup, d'où l'intérêt de se pencher sur les caractéristiques précises des emplois et sur l'environnement économique de l'entreprise. Ces différents déterminants dessinent des espaces de mobilité différenciés sur le marché du travail qu'il importe d'identifier. Le questionnement se centrera donc sur l'effet des variables telles la qualification de l'emploi, son contenu ou son insertion dans l'organisation, via les fonctions exercées dans l'entreprise par exemple.

² Données issues des enquêtes sur la formation et la qualification professionnelle (FQP) de 1985, 1993 et 2003.

³ Plus précisément, sur la place des mobilités ascendantes et descendantes à la sortie du chômage : Lizé, Prokovas (2007).

1.2. Effet de l'organisation de l'entreprise sur l'emploi

Très peu d'analyses examinent le rôle de la demande de travail dans la trajectoire professionnelle alors que ce rôle s'avère non négligeable. L'entreprise contribue à produire les qualités et les qualifications transférables, de par la formation professionnelle, le contenu des tâches mais aussi *via* le mode d'organisation du travail et la circulation de l'information au sein du collectif (Aoki 1990). Les nouveaux modes d'organisation du travail qui se sont diffusés rapidement en Europe depuis les années 1980 supplanteraient actuellement le modèle taylorien/fordien (Valeyre 2007). Les travaux d'Askenazy et Caroli (2003) et de Greenan et Hamon-Cholet (2000) mobilisent des données d'entreprise pour lier les flux d'emploi aux types d'organisation et aux techniques utilisées par la firme. En particulier, ces travaux analysent le lien entre l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) et l'évolution de l'emploi dans l'entreprise – en volume mais aussi selon les qualifications (Greenan et Mairesse 2006). Il s'agit de montrer que l'intégration de ces nouveaux outils peut être porteuse de progrès technique biaisé (*skill biase*). Cette littérature montre que les effets des TIC ressortent dans certains contextes organisationnels particuliers.

D'autres aspects de l'organisation de l'entreprise peuvent être approchés via les conditions de travail. Amossé et Gollac (2008) se sont penchés sur les liens entre les contraintes de rythme vécues dans le travail et les changements de situation professionnelle. Ces auteurs mettent en évidence un double effet de l'intensité du travail sur les carrières : positif pour ceux qui ont les moyens de faire face aux contraintes et négatif pour les autres salariés. Plus précisément, l'intensité ne dégrade pas uniformément les conditions de travail, mais elle a pour effet d'augmenter leur variabilité interindividuelle, même au sein d'une catégorie de travailleurs occupant des postes analogues.

Certes, les données individuelles de l'enquête FQP ne permettent pas aisément d'extrapoler sur les modes de gestion de la main-d'œuvre par les entreprises mais elles fournissent des indices. Ces différents travaux sur le rôle de l'utilisation des techniques telles que les TIC ou sur les contraintes dans le travail méritent donc d'être mis en perspective avec les types de mobilité identifiés dans l'enquête FQP, d'autant que ces variables sont exploitées dans nos modèles.

1.3. Reconfigurations de la segmentation du marché du travail

Les différents modes de gestion de la main-d'œuvre (rendement de l'ancienneté, promotions, carrières salariales, mobilités) organisent le marché du travail en espaces relativement séparés. Les emplois peuvent alors être classés dans différentes catégories selon les types de mobilités qu'ils permettent, en référence aux travaux pionniers de Doeringer et Piore (1971) sur les marchés internes, de Marsden (1989, 1999) et Eyraud *et al.* (1990) sur les marchés professionnels complétés par la suite.

1.3.1. Des espaces de mobilité différenciés

Si les mobilités sont fréquentes, marquées par le passage par le chômage, et les carrières salariales sont accidentées ou peu croissantes, alors ces emplois se positionneront plutôt sur le segment externe. Ce marché du travail non qualifié se caractérise par la faiblesse des investissements en formation et par une spécificité technique réduite. Sur ce segment qui représente un cinquième du total des emplois selon Amossé et Chardon (2006), l'instabilité de l'emploi est très forte. Surtout, la succession d'emplois sans progression de carrière, avec des passages par le chômage ou des contrats aidés, ne permet pas d'accumuler de l'expérience. Ici, la forte mobilité correspond aux exigences de flexibilité et les individus doivent avant tout être disponibles et adaptables.

Si les mobilités correspondent en majorité à des changements de postes ou des promotions dans l'entreprise, il s'agira plutôt d'emploi du segment interne. Ici, les qualifications sont peu transférables car acquises par la formation et l'apprentissage sur le tas, en revanche, l'adaptabilité de la main-d'œuvre est forte. Sur ces marchés internes, les trajectoires s'effectuent au sein de l'entreprise ou sur des secteurs d'activité très intégrés, *via* des compétences spécifiques acquises grâce à une succession d'emploi. Les salaires évoluent principalement en fonction de l'ancienneté dans l'entreprise et de la progression hiérarchique des individus, l'âge intervient donc pour beaucoup.

Entre un profil de carrière interne à l'entreprise et les différentes figures de la mobilité contrainte, les marchés professionnels représentent-ils une alternative possible ? Schématiquement, si les mobilités se font sans passage par le chômage de longue durée (démission par exemple) tout en restant dans le même domaine professionnel, alors on pourra attribuer ces emplois au segment professionnel, avec des qualifications transférables. Avec ou sans diplôme, l'évolution sur les marchés professionnels passe par une période d'apprentissage et la qualification s'accroît avec l'expérience, grâce au savoir faire transmis par les plus anciens. Ce marché se caractérise par des possibilités de mobilité horizontale, d'une entreprise ou d'un secteur à l'autre. Les compétences évaluées par les pairs fournissent un appui à la mobilité, cette dernière ne prend pas la forme d'une instabilité négative car une nouvelle embauche ou un nouveau contrat s'inscrit dans la continuité des précédents. Ici, la transférabilité des compétences permet des carrières professionnelles plus favorables.

Le repérage des marchés professionnels suppose de connaître certaines caractéristiques institutionnelles d'organisation et de profession, variables difficilement mobilisables dans une enquête portant sur des données individuelles telle que FQP. Bien qu'insuffisantes et incomplètes, ces données présentes dans FQP permettent d'identifier des formes caractéristiques de mobilisation de la main-d'œuvre, notamment des situations alternatives à celles, soit d'une stabilisation sur un marché interne, soit d'un ancrage dans la précarité. En ce sens, le travail de Berton (2001)⁴ vise à rendre compte de l'existence de marchés professionnels à partir de l'observation de trajectoires individuelles. Les critères retenus pour approcher cette notion sont les suivants : il s'agit de personnes ni en insertion professionnelle, ni sur un marché interne et qui sont mobiles : elles ont connu plus de deux emplois, exercent toujours les mêmes fonctions depuis le début de leur carrière et n'ont pas connu de période de chômage de longue durée. Les salariés se situant sur un marché professionnel représentent un tiers de l'ensemble de l'échantillon étudié, ils apparaissent comme favorisés en termes de salaire aux différentes étapes de leurs trajectoires professionnelles. En revanche, les passages par le chômage et les emplois précaires pénalisent les carrières salariales. Les résultats de Berton (2001) soulignent que de nombreuses caractéristiques telles que le sexe ou l'expérience professionnelle différencient peu les individus ; ceux qui se positionnent sur un marché professionnel se distinguent par des montants de salaire nets plus élevés, leur niveau de formation initiale, bac+2 notamment, et l'appartenance à certains secteurs d'activité très englobant (industrie, commerce, services). Le secteur des banques et des assurances reste plutôt sur des modes de gestion interne. L'avantage salarial irait donc aux carrières mobiles mais sans passage par le chômage de longue durée.

En mettant l'accent sur le poids des facteurs liés à la nature de l'entreprise et à sa gestion de l'emploi, nous proposons d'éclairer les mobilités susceptibles de s'inscrire dans cette logique. Ces mobilités représentent un enjeu central dans le débat en France sur la flexicurité. En effet, les modèles de flexicurité s'appuient sur cette forme de mobilité car elle permet de concilier une certaine flexibilité externe pour les entreprises et une certaine sécurité des trajectoires pour les individus.

1.3.2. Intensification de la mobilité externe : quels effets sur les carrières ?

Des analyses françaises et étrangères cherchent à affiner l'analyse des mobilités et décrivent des segments dont les définitions sont modifiées (Le Minez 2002 ; Amossé et Chardon 2006). En Allemagne, depuis environ deux décennies, les indices de changement se multiplient, signe du déclin des marchés internes et de la forte professionnalité du système d'emploi. Ce marché du travail se caractérise maintenant par un poids croissant des marchés externes, avec des fortes tendances de dérégulation et un lent mouvement d'affaiblissement de la professionnalité (Lutz *et al.* 2007). En Grande-Bretagne, le recul massif de l'emploi industriel et des institutions sur lesquelles s'appuyaient les marchés professionnels a profondément transformé le marché du travail. Pour Marsden (2007), dans certaines activités des services où l'emploi croît rapidement, dont les médias et les activités de « l'économie cognitive », des conditions très compétitives d'accès à l'emploi se sont diffusées. Cet auteur se réfère aux modèles de tournois d'entrée pour caractériser ces nouvelles activités : ces tournois s'appuient sur une grande ouverture d'entrée en bas de l'échelle, une forte croissance des salaires en haut de la hiérarchie, et enfin, sur une compétition intense pour accéder aux positions stables à statut élevé dans la profession.

En France, depuis les années 1980, la mobilité externe s'est aussi intensifiée, en lien avec les transformations du système productif et les déformations sectorielles. Dans ces conditions, les marchés internes s'affaiblissent. L'âge ne joue plus son rôle traditionnel dans la progression salariale que sur des marchés internes de plus en plus restreints et autour des tranches d'âge les plus actives (Gautié 2004). Dans un cadre

⁴ Exploitation d'un sous échantillon de l'enquête de l'observatoire des Études et carrières du Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) auprès de 2 400 individus représentatif des personnes sorties du CNAM en 1998.

général d'analyse des flux sur le marché du travail, Picart (2007) insiste sur l'importance des rotations de la main-d'œuvre sur les emplois, l'ampleur de ces flux étant le signe d'un certain dualisme sur le marché du travail. Ces flux, révisés à la hausse par cet auteur, se caractérisent par leur forte spécificité sectorielle. De plus, les moins diplômés, quel que soit leur âge, sont les plus exposés à la mobilité contrainte et au chômage (Amossé 2004). On assiste donc à une individualisation des trajectoires qui n'est en aucun cas synonyme de plus grande autonomie des salariés, mais plutôt d'une individualisation contrainte. Les données de l'enquête FQP permettent de caractériser les mobilités : les marchés professionnels sont-ils significativement identifiables ? Le questionnement portera donc sur la place attribuable aux variables caractérisant l'entreprise et celles attachées à l'individu dans les trajectoires.

2. Source et méthode d'analyse des mobilités professionnelles

Selon nos hypothèses, les trajectoires professionnelles reflètent les modalités de gestion de la main-d'œuvre par les entreprises et renseignent sur les stratégies des individus pour s'adapter aux conditions qui leurs sont imposées. Sans présupposer de l'existence de trois segments sur le marché du travail, on considère néanmoins que les mobilités professionnelles suivent des logiques différentes. La question de la sécurité des trajectoires intervient alors pour beaucoup.

2.1. Caractérisation des parcours professionnels entre 1998 et 2003

Les parcours entre 1998 et 2003 sont analysés en comparant la situation en 1998 avec celle du dernier emploi à la date de l'enquête (2003). Les variables de calendrier entre ces deux dates servent de variables de contrôle car elles ne renseignent pas aussi précisément sur le contenu des emplois que celles de 1998 ou du dernier emploi. Notre approche se centre sur les individus en emploi salarié en 1998 et présents sur le marché du travail depuis au moins 5 ans en 2003, les estimations sont donc réalisées sur 21 326 personnes sur les 39 285 que compte l'enquête. Compte tenu de l'ancienneté minimum des individus sur le marché du travail, les CDI dominent largement, en cohérence avec des données de cadrage sur la nature des contrats de travail des salariés.

2.2. Critères de sécurité des parcours professionnels

La sécurisation des parcours professionnels a été définie par le CERC (2005) en s'appuyant sur trois grands critères. À l'aide de certaines variables explicatives de l'enquête FQP, trois probabilités susceptibles de caractériser les parcours sont estimées de la manière suivante :

- le critère 1 s'attache à la stabilité de l'emploi et désigne la continuité du lien d'emploi entre un salarié et une entreprise. Nous testons ici les chances de rester dans l'entreprise entre 1998 et 2003 avec ou sans changement de poste ou promotion interne, 15 603 personnes n'ont pas changé d'entreprise durant cette période ;
- le critère 2 s'intéresse à la sécurité de l'emploi, il renvoie au fait de rester employé sans interruption durable, même s'il y a eu changement d'entreprise. Dans notre modèle, ce critère est approché par l'évaluation du risque de passage par du non-emploi durable (chômage ou inactivité de plus de six mois entre 1998 et 2003), ce risque concerne 2 042 individus ;
- le critère 3 concerne la sécurité des revenus. Nos données permettent de repérer la stabilité et/ou progression des revenus pour ceux qui ont changé de poste ou d'entreprise, cette mesure ne concerne qu'un sous-échantillon de 9 597 personnes dont 3 874 avec un changement d'emploi en interne et 5 723 avec une mobilité externe. Parmi eux, 7 261 ont maintenu ou augmenté leurs revenus. À partir de ces observations, la probabilité de maintenir ou d'augmenter ses revenus est estimée sur la période 1998-2003.

QUELLE SÉCURITÉ DES REVENUS POUR LES INDIVIDUS NON MOBILES ?

Dans notre échantillon, un certain nombre de personnes n'ont pas connu de mobilité entre 1998 et 2003 et les données de l'enquête FQP ne permettent pas d'avoir d'information sur l'évolution de leurs revenus (11 729 personnes n'ont pas changé d'entreprise ni de poste en interne). Par principe, le salaire de base forme un élément du contrat de travail qui ne peut pas être révisé à la baisse sans l'accord du salarié, pour les personnes qui n'ont pas changé d'entreprise, cet élément de la rémunération peut donc être considéré comme fixe ou stable. Cependant, selon Biscourp *et al.* (2005), la rigidité des salaires à la baisse serait surestimée dans de nombreux travaux s'appuyant sur des données d'enquête. En utilisant des sources administratives, ces auteurs montrent que chaque année, 20 à 30 % des salariés voient leur rémunération baisser, cette variabilité tiendrait pour partie aux primes tandis que le salaire de base présente des caractéristiques habituelles de fixité. Ces baisses de salaire ne se résument pas à une réduction de la durée travaillée, à salaire horaire constant. Depuis les années 1990, les primes représentent 13 % de la rémunération et les variations du salaire peuvent aussi tenir à des changements dans les conditions de travail : des horaires décalés ou encore à un changement de profession car un quart des salariés restant dans la même entreprise change de profession chaque année. Selon les auteurs, les personnes qui restent dans le même établissement sont aussi celles les plus disposées à accepter des baisses de salaire.

Les premières estimations s'appuient sur un modèle Probit avec correction du biais de sélection lié à la construction de l'échantillon (population active en 2003 et en emploi salarié en 1998, *cf.* tableau 2). Suivant Van de Ven et Van Praag (1981), il s'agit d'une méthode par maximum de vraisemblance en une étape. La sélection de l'échantillon s'explique bien par le diplôme de la personne enquêtée, le diplôme du père, le statut du père à la fin des études (salarié ou à son compte), le nombre d'enfant et l'âge. Pour les trois estimations, il y a bien un effet de sélection. L'analyse de l'hypothèse nulle ($\rho = 0$) le montre.

3. Analyse empirique

3.1. Quelles sont les chances de rester dans la même entreprise entre 1998 et 2003 ?

En structure, selon Amossé (2004), le pôle d'emploi stable concerne souvent des cadres ou des professions intermédiaires, ayant plus de 20 ans d'ancienneté dans le poste. Ces personnes travaillent dans de grandes entreprises industrielles, des organismes financiers ou dans la fonction publique. Notre analyse « toutes choses égales par ailleurs » à l'aide d'un modèle Probit vient affiner ces données de cadrage et confirmer l'importance de la nature de l'emploi (tableau 2, modèle 1). Dans nos données, 73 % des individus sont restés dans la même entreprise entre 1998 et 2003 (27 % ont connu une mobilité externe). La probabilité de rester dans la même entreprise est significativement plus élevée lorsque l'individu était, en 1998, dans la situation suivante :

- au niveau des caractéristiques des emplois en 1998 : ils se positionnent dans le secteur « l'éducation-santé-social et administration », par rapport aux secteurs de l'agriculture, de la construction, du commerce et des services aux entreprises où les personnes ont une probabilité positive de connaître une mobilité externe. L'emploi stable est aussi le fait du secteur public et concerne avant tout les grands établissements de plus de 1 000 salariés par rapport à ceux de moins de 50 personnes. Logiquement, les chances de rester dans la même entreprise sont associées aux CDI ;
- au niveau du contenu de l'emploi, une longue ancienneté dans le poste en 1998 apparaît comme un facteur de stabilité : plus l'ancienneté est longue, plus l'emploi est stable. La stabilité de l'emploi ressort aussi chez les employés par rapport aux autres catégories socioprofessionnelles, les artisans-commerçants et les ouvriers non qualifiés notamment. Pour les salariés non qualifiés, la mobilité semble souvent subie, tendance clairement mise en évidence par Amossé (2004). De fait, « être soumis à un contrôle hiérarchique » joue aussi dans le sens de la mobilité externe, manifestement de type contrainte. Les fonctions exercées dans l'entreprise qui favorisent la stabilité se trouvent du côté de la « production/exploitation », c'est-à-dire celles qui concernent le cœur de métier de l'entreprise, tandis que les fonctions de la comptabilité-gestion ou du développement soutiennent la mobilité externe. Les compétences développées y sont certainement plus transférables. Les contraintes et les conditions de travail donnent un profil de poste différencié : ceux qui encadrent d'autres salariés restent moins dans la même entreprise, la position hiérarchique ou les responsabilités expliquant éventuellement les possibilités de mobilité externe. L'utilisation des TIC ressort comme un facteur de stabilité qui semble choisie car ces

personnes peuvent acquérir des compétences et évoluer au sein de la même entreprise. En effet, parmi ceux qui ont changé de poste ou d'entreprise, l'utilisation des TIC est un facteur de maintien ou de hausse des revenus (cf. tableau 2, modèle 3). Il est probable que le type de mobilité, interne ou externe, de ceux qui utilisent les TIC dépende beaucoup de l'organisation du travail de l'entreprise. Par ailleurs, les contraintes de rythme ou d'intensité du travail montrent que les personnes soumises aux cadences des machines ne changent pas d'entreprise. Ces différentes caractéristiques des emplois occupés en 1998 qui déterminent une stabilité dans l'entreprise convergent vers l'idée que ces salariés occupent des postes relativement qualifiés, sont difficilement remplaçables et peuvent donc s'apparenter à un type de main-d'œuvre « infrastructurelle » (Stankiewicz 1990). Selon cette approche, ce type de salarié sera fixe car il occupe des postes qui ne sont pas affectés par les variations de la production mais qui sont nécessaires à sa réalisation. Il s'agit principalement du personnel qualifié d'exécution exerçant un travail de production ou d'activité tertiaire dans l'entreprise. Selon cet auteur, cette main-d'œuvre « infrastructurelle » se caractérise avant tout par la nature du poste occupé, insensible aux fluctuations de l'activité, et non par son degré de spécificité ou de qualification, ce qui pourrait correspondre aux caractéristiques observées ici⁵ ;

- au niveau des caractéristiques des individus, des grandes tendances ressortent : ce sont les séniors (âgés de plus de 55 ans) qui ont le plus de chance de rester dans la même entreprise, les autres classes d'âge ne sont pas significatives. Les hommes connaissent plus de mobilités externes que les femmes. Le niveau de diplôme différencie les individus non diplômés, seule catégorie qui reste dans la même entreprise, et les « bac+2 » qui sont les plus mobiles (ces deux variables étant très faiblement significatives). La spécialité de formation « domaines techniques et professionnels de la production », qui recouvre des baccalauréats professionnels et des BTS notamment, ressort comme un facteur de stabilisation par rapport au domaine des services. L'expérience professionnelle joue un rôle significatif : ceux qui restent dans la même entreprise ont plus de 20 ans d'expérience, tous les autres, ayant donc moins de 20 ans d'expérience, ont plus de chances de changer d'établissement.

3.2. Le risque de connaître une période de non-emploi de plus de six mois

Compte tenu des caractéristiques de l'emploi et des salariés en 1998, quels sont les facteurs qui expliquent l'exposition au risque du non-emploi durable (tableau 2, modèle 2) ? Dans notre échantillon, 9,6 % des personnes sont concernées.

- Du côté des caractéristiques de l'emploi occupé dans le passé, les secteurs de l'industrie des biens de consommation, de la construction et du commerce jouent en ce sens (par rapport au secteur « éducation, santé, social et administration »), de même, lorsque l'établissement emploie moins de 1 000 salariés. De manière attendue, le secteur public protège du non-emploi durable. Logiquement, les contrats temporaires ainsi que ceux à temps partiel sont associés à ce risque.

- Du côté du contenu de l'emploi, les fonctions exercées en 1998 ne semblent pas déterminantes, seules celles de l'enseignement protègent du non-emploi durable. Ceux ayant plus de cinq ans d'ancienneté dans le poste sont clairement moins exposés au non-emploi. Les salariés qui n'utilisent pas les TIC et qui sont soumis au contrôle hiérarchique, donc à des contraintes dans le travail, sont plus touchés que les autres. Les personnes qui en encadrent d'autres connaissent aussi une trajectoire marquée par le non-emploi durable. Cet effet tient en partie à l'hétérogénéité de cette catégorie : beaucoup de cadres n'encadrent pas et, en revanche, un certain nombre de professions intermédiaires et d'ouvriers qualifiés encadrent d'autres salariés.

- Du côté des caractéristiques individuelles, les profils les plus fragiles et/ou caractérisés par un bas niveau de qualification ressortent : les femmes sont plus concernées que les hommes ainsi que les personnes nées à l'étranger. Il en est de même pour les non diplômés (par rapport aux CAP/BEP) tandis que les bac+2 forment la catégorie la plus épargnée. De même, la spécialité de formation dans le domaine « technico-professionnel de la production » diminue ce risque. Les CSP les plus touchées se trouvent parmi les ouvriers non qualifiés et les artisans-commerçants. L'expérience professionnelle n'est pas significative tandis que l'âge différencie les individus : les plus âgés apparaissent comme les plus épargnés (à partir de 45 ans).

⁵ F. Stankiewicz (1990, p. 47) introduit le concept de main-d'œuvre « infrastructurelle » qu'il différencie du personnel ajustable à court terme et des travailleurs quasi fixes (Oï 1962) car, selon cet auteur, la partition binaire entre le personnel quasi fixe et les travailleurs variables ne donne pas une représentation satisfaisante de la réalité.

3.3. Les chances de maintenir ou d'augmenter son revenu dans la mobilité

Il s'agit ici des personnes ayant changé de poste, dans le même établissement ou dans une autre entreprise (soit 45 % de l'échantillon). Plus de 75 % des personnes mobiles ont maintenu ou augmenté leurs revenus. Les caractéristiques de l'emploi en 1998 permettent-elles d'identifier certains facteurs soutenant ces mobilités positives (tableau 2, modèle 3) ?

- Du côté des caractéristiques de l'emploi occupé cinq ans auparavant, notons que le secteur d'activité n'est pas discriminant, globalement, le secteur public sécurise plus les revenus que le secteur privé. En revanche, la taille de l'établissement joue beaucoup. Ceux qui étaient employés dans une grande structure (plus de 1 000 salariés) ont pu changer d'emploi tout en assurant une certaine sécurité de leurs revenus alors que, pour les salariés des petites entreprises (de moins de 50 salariés), ces mobilités s'avèrent contraintes car associées à une perte de revenu. De manière attendue, un contrat de travail en CDI s'avère protecteur, ceci montre surtout que les emplois temporaires (CDD et intérim) restent clairement associés à des mobilités contraintes, avec des pertes de revenu. Occuper un emploi à temps partiel en 1998 est un facteur d'augmentation des revenus en cas de mobilité. Ce fait s'explique par la faible rémunération de ces emplois et, en partant de très bas, la probabilité de maintenir ou d'augmenter un bas salaire est donc plus grande en cas de mobilité professionnelle.
- Du côté du contenu de l'emploi, les fonctions exercées en 1998 montrent que celles « d'exploitation et de production » ont un effet positif par rapport aux fonctions de la maintenance et de la santé. Ici aussi, les fonctions associées au cœur de métier de l'entreprise semblent être plus sécurisantes lors des mobilités. Dès que les salariés ont acquis plus de cinq ans d'ancienneté dans le poste, les mobilités se font avec une sécurité des revenus. Les conditions de travail et les contraintes de rythme en 1998 jouent nettement sur ces trajectoires : utiliser les TIC est un facteur favorable, de nature à enrichir les compétences transférables. De même, « être soumis à des délais » (ceci pouvant concerner tous les niveaux de qualification), est aussi un facteur positif sur l'évolution des revenus. Par contre, le fait d'encadrer d'autres salariés pèse négativement sur les revenus en cas de mobilité ainsi que d'être soumis à des cadences ou à une surveillance hiérarchique, ce qui confirme le double effet de la pression dans le travail observé par Amossé et Gollac (2008).
- Du côté des caractéristiques individuelles, les cadres se particularisent par rapport aux professions intermédiaires, de surcroît s'il s'agit d'hommes, notamment de seniors. Cet effet positif de l'âge peut tenir à un changement de poste en interne avec une promotion, cohérente avec une logique de marché interne. Des diplômes supérieurs à « bac+3 » et une expérience inférieure à 20 ans jouent positivement. Une très longue expérience pèse donc négativement sur les revenus. La partition identifiée par Amossé (2004) se reflète donc dans nos données car les mobilités apparaissent particulièrement clivées lorsqu'on fait intervenir le critère de sécurité des revenus.

3.4. Trois types de parcours

Pour chaque trajectoire individuelle, les trois probabilités exposées se combinent, l'objectif est alors d'essayer de définir des types de parcours et des positionnements sur des segments d'emploi. Trois types de trajectoires peuvent être différenciés (tableau 1) :

- 1- un parcours en interne où l'articulation revêt ici la forme suivante : une probabilité de rester dans l'entreprise, avec ou sans changement de poste et sans passage par une période de chômage ou d'inactivité de plus de six mois (si le salarié n'a pas changé de poste en restant dans la même entreprise, l'évolution de ses revenus n'est pas renseignée). Ces personnes sont plutôt susceptibles de s'inscrire dans une carrière sur un marché interne ;
- 2- une mobilité positive avec changement d'entreprise : elle combine une probabilité négative de rester dans la même entreprise, sans passage par du non-emploi durable, et avec un maintien ou une augmentation de revenus. *A priori*, cette articulation peut former un indice d'appartenance à un marché professionnel ;
- 3- une mobilité négative où les probabilités se combinent de la manière suivante : des chances de changer d'entreprise mais avec un passage par du non-emploi de plus de six mois et une perte de revenu. Les personnes connaissant de fréquentes mobilités professionnelles contraintes, accompagnées d'emplois précaires ou de chômage, se situeraient sur le marché externe.

Tableau 1
SYNTHÈSE DES TRAJECTOIRES TYPES ENTRE 1998 ET 2003

	Probabilité de rester dans la même entreprise	Probabilité d'avoir connu un non-emploi de plus de six mois	Probabilité d'avoir maintenu ou augmenté ses revenus
Parcours en interne	+	-	nr
Mobilité positive avec changement d'entreprise	-	-	+
Mobilité négative	-	+	-

Source : estimation Probit, Enquête FQP.

Les résultats d'un modèle Probit avec une correction du biais de sélection sur l'âge, interprétés à l'aide du tableau 2 montrent, qu'en première analyse, les carrières en interne concernent très clairement les salariés en CDI, qui exercent des fonctions « d'exploitation-production », quel que soit leur niveau hiérarchique (par rapport aux autres fonctions). Le secteur d'activité « éducation, santé, social, administration » mis en référence se distingue des autres ainsi que la grande partition entre le secteur public et privé, le premier soutenant cette forme de mobilité interne. La catégorie socioprofessionnelle des employés est la seule clairement positionnée dans cette logique. Cette trajectoire est particulièrement présente dans les grands établissements. L'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC), de même que la spécialité de formation « domaine technique dans la production » accroît nettement les chances de suivre une telle carrière, surtout lorsque les personnes ont acquis de l'ancienneté (plus de 5 ans), son rôle ressort nettement. Par rapport aux autres classes d'âge, les plus de 55 ans sont ceux qui bénéficient le plus de ces carrières en interne. Ici, la nature de l'emploi occupé dans le passé ressort nettement tandis que les caractéristiques individuelles sont effacées.

Parmi les grandes variables positionnées sur la ligne « mobilité positive avec changement d'entreprise », avoir acquis un peu, voire une certaine expérience professionnelle, joue pour beaucoup, contrairement à ceux qui ont plus de 20 ans d'expérience. Pour ces derniers, les parcours semblent s'opposer à la logique des marchés professionnels. Par rapport aux professions intermédiaires, les cadres changent plus d'entreprise et ont plus de possibilités d'augmentation de salaire. Les hommes ont plus de chances que les femmes de se situer dans ce type de mobilité. Cette mobilité associée à une certaine sécurité professionnelle semble dépendre d'une articulation particulière entre la nature de l'emploi occupé dans le passé et certaines caractéristiques individuelles. À ce stade, ce cas de figure ne correspond guère aux caractéristiques traditionnellement conférées aux « marchés professionnels », ce qui invite à affiner l'analyse.

Les mobilités négatives, c'est-à-dire associées à un risque de non-emploi durable et de perte de revenu, ressortent sur les individus en emploi temporaire (CDD, intérim, contrats aidés et apprentissage), surtout dans les secteurs de la construction et du commerce (non significatif sur le risque de perte de revenu). Ces trajectoires précaires se repèrent dans les petites entreprises (1 à 50 salariés). Par rapport aux professions intermédiaires, les ouvriers non qualifiés et les artisans ou commerçants sont les plus concernés (non significatif sur la perte de revenu). Les fonctions exercées qui ressortent sont celles de la comptabilité-gestion. Certaines contraintes de rythme de travail interviennent : le fait d'être soumis à un contrôle hiérarchique notamment. Ceux qui encadrent d'autres personnes sont aussi plus exposés à cette trajectoire négative. Il est nécessaire de relier cet aspect aux caractéristiques d'ensemble et au fait que ces personnes ont aussi une faible ancienneté dans l'emploi. Les personnes dépourvues de diplôme s'inscrivent dans une trajectoire particulière car elles ont à la fois plus de chance de rester dans l'entreprise et plus de risque de connaître un non-emploi de plus de six mois que celles titulaires d'un CAP/BEP (non significatif sur les revenus). Les trajectoires marquées par un risque de précarité se caractérisent avant tout par la nature de l'emploi occupé dans le passé tandis que les caractéristiques individuelles jouent peu.

Tableau 2
MODÈLE PROBIT AVEC CORRECTION DE SÉLECTION

		Rester dans la même entreprise entre 1998 et 2003 Modèle 1		Pendant plus de 6 mois entre 1998 et 2003 Modèle 2		Maintenir ou augmenter ses revenus entre 1998 et 2003 Modèle 3	
		béta	P>z	béta	P>z	béta	P>z
spécialité de formation (référence : domaine technico-professionnel des services)	sans spécialité ou NR	0,033	0,369	-0,069	0,129	0,088	0,087
	domaine disciplinaire	0,006	0,870	-0,071	0,185	-0,009	0,873
	domaine technico-professionnel de la production	0,082	0,011	-0,174	0,000	0,004	0,929
Activité de l'établissement (référence : éducation santé et administration)	agriculture, pêche, sylviculture	-0,230	0,011	0,039	0,734	-0,161	0,201
	industrie des biens de consommation	-0,070	0,214	0,158	0,028	-0,013	0,865
	industrie des biens de production	0,048	0,344	0,079	0,246	0,022	0,758
	construction	-0,233	0,000	0,157	0,052	-0,048	0,573
	commerce	-0,088	0,070	0,144	0,020	-0,003	0,966
	transports	-0,092	0,126	0,124	0,127	-0,040	0,630
	activités financières et immobilières	0,064	0,311	-0,026	0,761	0,077	0,396
	services aux entreprises et particuliers	-0,107	0,009	0,083	0,112	-0,053	0,361
	inconnue	-0,364	0,000	0,434	0,000	-0,309	0,000
catégorie sociale (référence : profession intermédiaire)	artisans commerçants	-0,338	0,097	0,561	0,012	-0,197	0,448
	cadre et prof. intellectuelle supérieure	-0,057	0,154	-0,058	0,302	0,115	0,041
	employé	0,084	0,027	-0,089	0,070	0,036	0,487
	employé non qualifié	0,053	0,241	0,045	0,409	-0,046	0,457
	ouvrier qualifié	0,021	0,620	-0,039	0,505	-0,065	0,284
	ouvrier non qualifié	-0,090	0,083	0,140	0,031	-0,061	0,395
	inconnue	0,052	0,890	-0,679	0,237	0,676	0,245
taille de l'établissement (référence : plus de 1 000 salariés)	0 à 9 salariés	-0,415	0,000	0,351	0,000	-0,178	0,003
	10 à 49 salariés	-0,151	0,002	0,120	0,074	-0,204	0,003
	50 à 1000 salariés	-0,055	0,201	0,115	0,055	0,014	0,818
	non réponse	-0,240	0,000	0,165	0,002	-0,111	0,030
encadrement (référence : n'encadre personne)	encadrement	-0,193	0,000	0,175	0,000	-0,294	0,000
genre (référence : femme)	homme	-0,180	0,000	-0,227	0,000	0,084	0,057
diplôme le plus élevé (référence : CAP ou BEP ou niveau V)	bac+3 et plus	0,003	0,959	-0,034	0,609	0,172	0,015
	bac+2	-0,057	0,183	-0,156	0,008	0,016	0,783
	bac ou BP niveau IV	-0,003	0,933	0,039	0,405	-0,041	0,412
	BEPC	-0,013	0,763	0,045	0,419	-0,065	0,284
	sans diplôme	0,052	0,146	0,089	0,047	-0,029	0,562
expérience sur le marché du travail (référence : plus de 20 ans)	de 0 à moins de 5 ans	-0,361	0,000	-0,089	0,165	0,133	0,066
	de 5 à moins de 10 ans	-0,200	0,000	-0,011	0,866	0,092	0,187
	de 10 à moins de 20 ans	-0,146	0,000	-0,010	0,851	0,106	0,075
ancienneté dans l'entreprise (référence : moins de 5 ans)	de 5 à moins de 10 ans	0,374	0,000	-0,381	0,000	0,232	0,000
	de 10 à moins de 20 ans	0,677	0,000	-0,565	0,000	0,263	0,000
	plus de 20 ans	0,924	0,000	-0,604	0,000	0,370	0,000

Tableau 2 (suite)
MODÈLE PROBIT AVEC CORRECTION DE SÉLECTION

		Rester dans la même entreprise entre 1998 et 2003 Modèle 1		Pendant plus de 6 mois entre 1998 et 2003 Modèle 2		Maintenir ou augmenter ses revenus entre 1998 et 2003 Modèle 3	
		béta	P>z	béta	P>z	béta	P>z
temps de travail (référence : temps plein)	temps partiel (inf. à 90% d'un temps plein)	-0,045	0,168	0,200	0,000	0,093	0,041
utilisation des TIC (référence : utilise pas)	utilise les TIC	0,060	0,034	-0,076	0,042	0,109	0,006
cadence d'une machine (référence : non soumis)	soumis à des cadences machines	0,103	0,015	0,021	0,696	-0,130	0,022
imposition de délais (référence : non soumis à des délais)	soumis à des délais	-0,031	0,204	-0,039	0,224	0,053	0,121
public ou privé (référence : privé)	secteur public	0,258	0,000	-0,248	0,000	0,140	0,006
contrôle hiérarchique (référence : non soumis)	soumis à un contrôle hiérarchique	-0,164	0,000	0,128	0,000	-0,067	0,033
demande de clients (non soumis à des demandes)	soumis à des demandes clients	-0,015	0,527	0,041	0,187	-0,034	0,321
contact avec le public (référence : pas de contact)	a un contact avec le public	-0,019	0,478	0,044	0,216	-0,003	0,940
fonction (référence : production exploitation)	maintenance	0,018	0,721	-0,024	0,736	-0,124	0,077
	nettoyage service	0,017	0,778	-0,117	0,114	-0,026	0,766
	manutention	-0,002	0,971	0,071	0,300	-0,088	0,237
	secrétariat accueil	-0,048	0,421	0,065	0,390	-0,096	0,247
	comptabilité gestion	-0,178	0,002	-0,016	0,834	-0,105	0,182
	développement	-0,159	0,002	0,037	0,575	-0,100	0,158
	commercial	-0,087	0,149	-0,011	0,897	-0,042	0,620
	enseignement	-0,047	0,487	-0,153	0,098	-0,112	0,240
	santé	0,024	0,707	-0,066	0,419	-0,276	0,002
	autres	-0,121	0,009	0,037	0,540	-0,134	0,037
contrat de travail (référence : CDI)	CDD	-0,531	0,000	0,703	0,000	-0,253	0,000
	Intérim	-0,801	0,000	0,498	0,000	-0,291	0,000
	Apprentissage	-0,526	0,000	0,433	0,000	0,009	0,941
âge (référence : 35 à 45 ans)	moins 35 ans	-0,036	0,435	0,013	0,819	0,008	0,877
	45-55	0,036	0,347	-0,158	0,003	0,041	0,508
	plus de 55 ans*	0,439	0,000	-0,284	0,000	0,157	0,185
Lieu de naissance (référence : né en France)	né à l'étranger	-0,014	0,689	0,125	0,004	0,027	0,589
	Constante	0,996	0,000	-1,393	0,000	0,934	0,000
	Rho	-0,117	0,079	0,150	0,058	-0,201	0,045

Source : Enquête FQP 2003, INSEE.

* Lecture : les coefficients interprétés sont significatifs au seuil de 10 % (chiffres en gras dans le tableau), ils permettent de voir si une modalité joue positivement ou négativement sur une probabilité. Par exemple, sur le modèle 1, les personnes âgées de plus de 55 ans en 1998 ont une probabilité positive de rester dans la même entreprise entre 1998 et 2003, toutes choses « statistiquement » égales par ailleurs compte tenu des modalités de référence.

Conclusion

Les mobilités professionnelles relativement sécurisées repérées dans nos données ne semblent pas s'inscrire dans des trajectoires de « marchés professionnels », du moins tels qu'ils sont définis habituellement. Les mobilités positives restent mal caractérisées ou peu représentatives d'une logique particulière sur le marché du travail. Ceci irait dans le sens des travaux récents soulignant l'importance de la redéfinition des segments sur le marché du travail (Marsden 2007 notamment). Nos données comportent de nombreuses limites pour l'interprétation fine de ces phénomènes mais, à ce stade, c'est principalement un marché du travail dual qui ressort.

L'analyse des variables significatives (ou non) montre que celles relatives à l'entreprise ou à la nature de l'emploi occupé dans le passé jouent un rôle beaucoup plus actif que les variables individuelles sur les carrières en interne et les mobilités négatives. Dans ces deux logiques polaires, le niveau de diplôme ne sort que très faiblement, de même pour la spécialité de formation. L'effet de l'expérience ou de la CSP n'est pas non plus très net. En revanche, la taille de l'établissement, le secteur d'activité, les conditions de travail, certaines fonctions exercées ou encore l'ancienneté dans l'emploi interviennent pour beaucoup. Soulignons que, si l'ancienneté dans le poste a tendance à sécuriser les parcours, le rôle de l'expérience semble beaucoup plus ambigu. Une longue expérience peut desservir une mobilité ascendante en termes de revenus. Bien que s'articulant avec des qualités individuelles, les compétences transférables produites dans l'entreprise agissent positivement sur la mobilité future des individus, ce qui invite à poursuivre cet axe de recherche. Ces éléments d'analyse pourront éclairer le débat actuel sur la sécurisation des trajectoires et l'élaboration de nouvelles politiques de l'emploi qui s'en inspirent.

Ces résultats ne fournissent que des premières tendances qui méritent d'être affinées et prolongées par d'autres exploitations de l'enquête FQP. Certaines variables, *a priori* intéressantes, ont été éliminées : par exemple, le métier (FAP) a été testé et ne semble pas déterminant dans les parcours professionnels. Les fonctions occupées qui figurent dans les modèles, s'avèrent plus proches de l'entreprise et ressortent mieux. Par ailleurs, les estimations faites génération par génération montrent que les mobilités se différencient très mal selon l'âge, cet axe d'investigation n'a donc pas été poursuivi. En revanche, la partition entre les emplois stables et ceux à durée limitée semble plus prometteuse.

Bibliographie

- Amossé T. (2004), « Vingt-cinq ans de transformation des mobilités sur le marché du travail », *Données sociales*, INSEE.
- Amossé T. et Chardon O. (2006), « Les travailleurs non qualifiés : une nouvelle classe sociale ? », *Économie et statistique*, n° 393-394.
- Amossé T. et Gollac M. (2008), « Intensité du travail et trajectoire professionnelle », *Travail et Emploi*, n° 113.
- Aoki M. (1990), « Toward an Economic Model of the Japanese Firm », *Journal of Economic Literature*, mars, vol. 28, Nashville, Tennessee.
- Askenazy P. et Caroli E. (2003), *New Organizational Practices and Well-Being at Work: Evidence for France in 1998*, LEA, Working Paper, 03-11.
- Behaghel L. (2003), « Insécurité de l'emploi : le rôle protecteur de l'ancienneté a-t-il baissé en France ? » *Économie et statistique*, n° 366, pp. 3-29.
- Berton F. (2001), « Carrières salariales et marchés professionnels », Communication aux huitièmes journées de sociologie du travail, Aix-en-Provence, 11 p.
- Biscourp P., Dessy O. et Fourcade N. (2005), « Les salaires sont-ils rigides ? Le cas de la France à la fin des années 1990 », *Économie et statistique*, n° 386, pp. 59-79.
- Boyer R. (2006), *La flexicurité danoise, quels enseignements pour la France ?* Cepremap.

- Bruyère M. et Lemistre P. (2006), « Risque de chômage et reprise d'emploi : le rôle des compétences », *in Transitions professionnelles et risques*, Céreq, Relief, n° 15, , pp. 197-204.
- Cahuc P. et Kramarz F. (2004), *De la précarité à la mobilité, vers une sécurité sociale professionnelle*, La Documentation française, Paris.
- CERC (2005), *La sécurité de l'emploi face aux défis des transformations économiques*, Rapport n° 5, La Documentation française, Paris.
- Chapoulie S. (2000), « Une nouvelle carte de la mobilité professionnelle », *Économie et statistique*, n° 331, pp. 25-46.
- Chardon O. (2005), « La spécialité de formation joue un rôle secondaire pour accéder à la plupart des métiers », *Économie et statistique*, n° 388-389, pp. 37-56.
- Conseil de l'Union européenne (2007), « Vers des principes communs de flexicurité : des emplois plus nombreux et de meilleure qualité en combinant flexibilité et sécurité », Bruxelles, 4 juillet, 26 p.
- Conseil européen (2003), « Décision du conseil du 22 juillet 2003 relative aux lignes directrices pour la politique de l'emploi des États membres » (2003/578/CE), *Journal officiel* de l'Union européenne, L 197, 5 août.
- De Larquier G. et Remillon D. (2008), « Assiste-t-on à une transformation uniforme des carrières professionnelles vers plus d'instabilité ? Une exploitation de l'enquête *Histoire de vie* », *Travail et emploi*, n° 113.
- De Palmas J.-P., Duprays S., Monso O. et Murat F. (2005), « Enquête sur la formation et la qualification professionnelle 2003 », *INSEE Résultats société*, n° 48.
- Doeringer P. B. et Piore M. (1971), *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*, Heath Lexington Books, 2^e ed. augmentée, 1985, New York, Armonk Sharpe.
- Eymard-Duvernay F. et Marchal E. (1997), *Façon de recruter, le jugement des compétences sur le marché du travail*, Paris, Éditions Métailié.
- Eyraud F., Marsden D. et Silvestre J.-J. (1990), « Marché professionnel et marché interne du travail en Grande-Bretagne et en France », *Revue internationale du travail*, vol. 129, n° 4.
- Fougère D. (2003), « Instabilité de l'emploi et précarisation des trajectoires », *in ANPE, Acte des troisièmes entretiens de l'emploi*, pp. 105-110.
- Gautié J. (2004), « Les marchés internes, l'emploi et les salaires », *Revue française d'économie*, avril.
- Gazier B. (2003), *Tous sublimes ! Vers un nouveau plein emploi*, Flammarion.
- Germe J. F (2001), « Au-delà des marchés internes : quelles mobilités, quelles trajectoires ? » *Formation et emploi*, n° 76.
- Giret J. F., Lopez A. et Rose J. (dir.) (2005), *Des formations pour quels emplois ?* La Découverte, collection « Recherches ».
- Givord P. et Maurin E. (2004), « Changes in Job Security and Their Causes: An Empirical Analysis for France, 1982-2002 », *European Economic Review*, 48, pp. 595-615.
- Greenan N. et Hamon-Cholet S. (2000), « Les salariés industriels face aux changements organisationnels en 1997 », *Premières synthèses*, n° 09.3, DARES, pp. 1-12.
- Greenan N. et Mairese J. (2006), « Les changements organisationnels, l'informatisation des entreprises et le travail des salariés, un exercice de mesure à partir de données couplées entreprises/salariés », *Revue économique*, vol. 57/6, pp. 1 137-1 175.

L'Horty Y. (2004), « Instabilité de l'emploi : quelles ruptures de tendance ? *Les Papiers du CERC*, n° 01, février.

Le Minez S. (2002), « Topographie des secteurs d'activité à partir des flux de mobilité intersectorielle des salariés », *Économie et statistique*, n° 354, pp. 49-81.

Lizé L. et Prokovas N. (2007), « Le déclassement à la sortie du chômage », *Cahier du CES*, n° 44, 24 p.

Lutz B., Köhler C., Grünert H. et Struck O. (2007), « The German model of labour market segmentation. Tendencies of change », *Économies et sociétés*, AB, n° 28, *Socio-Économie du travail*, Presses de l'ISMEA, pp. 1 057-1 088.

Marsden D. (1989), *Marché du travail : limites sociales des nouvelles théories*, Paris, Economica, 267 p.

Marsden D. (1999), *A theory of employment systems: micro-foundations of societal diversity*, Oxford Press, New York.

Marsden D. (2007), « Labour market segmentation in Britain: the decline of occupational labour markets and the spread of 'entry tournaments' », *Économie et sociétés*, AB, n° 28, *Socio-Économie du travail*, Presses de l'ISMEA.

Méda D. et Minault B. (2005), *La sécurisation des trajectoires professionnelles*, DARES, Document d'études, n° 107, 39 p.

OCDE (2004), « Réglementation relative à la protection de l'emploi et performance du marché du travail », *Perspectives de l'emploi*.

Oi W. (1962), « Labor as Quasi Fixed Factor », *Journal of Political Economy*, vol. 70, octobre, pp. 538-555.

Picart C. (2007), « Flux d'emploi et de main-d'œuvre en France : un réexamen », INSEE, *Document de travail*, G 05.

Stankiewicz F. (1990), « Surcoût, quasi-fixité et fixité du travail », *Revue d'économie politique*, n° 1, pp. 43-57.

Valeyre A. (2007), « Les conditions de travail des salariés dans l'Union européenne à quinze selon les formes d'organisation », *Travail et emploi*, n° 112, pp. 35-47.

Van de Ven W. P. M. et Van Praag B. M. S. (1981), « The demand for deductibles in private health insurance: a probit model with sample selection », *Journal of Econometrics*, 17, pp. 229-252.

La difficile inscription de la validation des acquis de l'expérience dans le parcours de licenciés économiques

Olivier Mazade*

La loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 crée un droit individuel à la validation des acquis de l'expérience (VAE). Ce dispositif permet à tout salarié justifiant de trois ans d'expérience professionnelle d'obtenir tout ou partie d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification. Avec la formation initiale, la formation continue et l'apprentissage, la VAE représente une quatrième voie à l'acquisition de titres et de diplôme et représente, à ce titre, un nouvel outil de gestion des parcours. La VAE s'adresse aux salariés, aux non-salariés, aux bénévoles ayant une expérience associative et aux demandeurs d'emploi indemnisés ou non.

Cette communication se propose d'analyser la place et les effets de la VAE dans les parcours de demandeurs d'emploi suite à un licenciement économique. Le parcours est ici envisagé comme la suite des événements relatifs au travail et à l'emploi à partir du licenciement économique : période de reclassement et d'accompagnement pendant la durée de l'antenne emploi, cheminement de recherche d'emploi, parcours en emploi.

L'enquête est qualitative et repose sur des observations et des entretiens. L'exemple est celui du reclassement des ex-salariés de Metaleurop (Nord Pas-de-Calais) qui ont perdu leur emploi en janvier 2003 suite à la fermeture brutale de leur usine. L'analyse porte d'une part sur la période de reclassement et le fonctionnement de la cellule de reclassement (mars 2003/mars 2005), d'autre part sur le parcours d'ex-salariés qui ont retrouvé un emploi (enquête par entretiens commencée en novembre 2006). Comment la VAE s'insère-t-elle dans les procédures de reclassement ? Quels sont ses effets sur la recherche d'emploi, la transition professionnelle et le parcours une fois en emploi ?

1. Une faible inscription dans la procédure de reclassement

Les outils de reclassement se sont considérablement diversifiés ces dernières années, notamment depuis la mise en œuvre du Plan d'aide au retour à l'emploi en juillet 2001 : formations courtes et longues, évaluation en milieu de travail, évaluation des compétences, bilan de compétences, VAE, etc. Dans la cellule de reclassement de Metaleurop, la VAE n'a pas été spontanément envisagée. Les ex-salariés pouvaient se rapprocher des Points relais conseils (devenus Mission VAE) mais très peu d'entre eux l'ont fait. Le caractère récent du dispositif et le manque d'identification institutionnelle susceptibles d'informer les candidats potentiels sont une des raisons principales (Personnaz *et al.* 2005). Il faut attendre juillet 2003 pour que les premières réunions d'informations se déroulent (Lenain 2005). Toutefois, les messages auprès des ex-salariés passent mal en raison d'un manque de clarté et d'une présentation complexe de la procédure, plutôt dissuasive. Les membres de l'Éducation nationale présents soutenaient qu'une personne de niveau CAP ne pouvait pas valider une expérience pour l'obtention d'un bac+2 : les représentants de l'association des ex-salariés ont ressenti cela comme une négation de leur expérience et une méconnaissance de leur travail. De plus, le discours tenu par les responsables de l'antenne emploi était axé sur le reclassement rapide et les formations courtes. La VAE est une solution de reclassement longue. Elle ne représentait pour les cabinets de reclassement qu'une « solution identifiée » et non pas un reclassement, ce sur quoi ils sont évalués. Certains consultants exprimaient la crainte d'éloigner durablement les demandeurs d'emploi de la recherche d'emploi.

La VAE revêt une dimension particulière pour des demandeurs d'emploi ayant une ancienneté importante vécue dans une seule entreprise (vingt ans en moyenne). Alors qu'ils ont acquis beaucoup de savoirs professionnels, leur niveau de formation initiale ne leur permettait pas de se positionner sur des offres de leur niveau d'expérience. Lors de la perte de l'emploi, les salariés se sentent dévalorisés et ont l'impression que leur expérience professionnelle n'a aucune valeur sur le marché du travail. La reconnaissance de leur

* Olivier Mazade, CLERSÉ-UMR 8019 CNRS, Faculté des sciences économiques et sociales, Université de Lille 1, 59655 Villeneuve d'Ascq, olivier.mazade@univ-lille1.fr.

expérience apparaît donc comme un facteur d'activation et de reclassement. De plus, leur principal souci était de résister au déclassement et le diplôme est le meilleur moyen d'y parvenir.

679 personnes sont prises en charge par la cellule de reclassement. D'après les chiffres de cette dernière, 34 s'inscrivent dans un processus de validation d'expérience (13 agents de maintenance, 7 contrôleurs de production, 1 ouvrier et 13 « autres ») mais seulement 17 vont jusqu'au bout, ce qui est peu par rapport aux 679 ex-salariés. La VAE concerne des personnes qui ont déjà des facilités pour se reclasser : des agents de maintenance et des contrôleurs de production. Les ouvriers de production (fondeurs, raffineurs, grilleurs, etc.) ne sont pas concernés. À cette double sélection par la qualification et le domaine de compétences, s'ajoute celle du parcours. Ces salariés ont connu une trajectoire identique. Ils sont entrés dans l'usine avec un niveau de formation initiale peu élevé et ont parcouru tout ou partie de l'échelle d'atelier (OS, OP, technicien d'atelier, agent de maîtrise, chef d'équipe, chef de poste, contremaître).

La VAE pour les demandeurs d'emploi ne se déroule pas de la même façon que pour les salariés. Les premiers doivent « replonger » dans leur passé professionnel alors qu'ils se trouvent en même temps en plein travail de rupture par rapport à leurs anciennes conditions de travail, voire de vie. Ils doivent trouver des passerelles entre une expérience qui n'est plus présente et un avenir hypothétique. La dimension « accompagnement » s'insère dans la procédure. Pour certains d'entre eux, reparler du passé est une souffrance. Comme le souligne Francis (annexe) : « *Le plus dur, c'est de revenir dans le passé, en sachant qu'il n'y a plus rien, vous revivez votre travail, c'est surtout ça.* » Alors que d'autres éprouvent des difficultés à se remémorer les expériences de travail lorsque la base professionnelle de certification remonte à dix ou quinze ans. Enfin, il existe une contradiction entre le discours des responsables de la cellule de reclassement qui insistent sur la nécessité d'oublier le passé pour mieux se convertir au présent et la remobilisation des expériences (Mazade 2005).

Pour comprendre comment cette certification s'insère dans les parcours, on peut distinguer deux cas de figure. La VAE peut être un outil de retour à l'emploi. Dans ces conditions, elle est entamée très tôt, ce qui suppose son inscription dans les procédures de reclassement (informations, réunions de détection de certification possible). Les salariés ne sont pas en recherche d'emploi et attendent la validation du diplôme pour se présenter sur le marché du travail. Les emplois visés incluent la perspective de l'obtention d'un diplôme. Dans un deuxième cas de figure, la VAE n'est pas un outil de retour à l'emploi car les personnes sont déjà en emploi lorsque la certification aboutit¹. Les effets sur le parcours sont différents dans la mesure où le diplôme est obtenu après avoir eu un emploi. Les personnes sont salariées mais ont enclenché la procédure en tant que demandeurs d'emploi.

2. La VAE comme outil de retour à l'emploi

Nous nous sommes entretenus avec 8 ex-salariés de Metaleurop sur les 17 qui ont suivi une VAE. Parmi les 17 ex-salariés, aucun n'est au chômage, deux travaillent en intérim (situation en décembre 2007). La surprise vient du constat que seulement deux correspondent au premier cas de figure. Ils ont préparé leur VAE et attendu le diplôme avant de chercher un emploi. Pour tous les autres, on peut dire que la VAE et le diplôme, tout en revêtant une importance subjective, n'ont pas eu d'impact sur leur parcours. D'une part, la VAE n'a pas orienté leur recherche d'emploi et n'a pas été déterminante dans l'obtention de l'emploi, d'autre part elle ne leur a pas permis pour l'instant d'éviter le déclassement. Partons des deux ex-salariés qui ont reporté leur recherche d'emploi après la VAE.

Gilbert, entré à l'usine Metaleurop en 1981 en qualité d'ajusteur (OS), termine sa carrière comme responsable d'atelier à la maintenance. Il a obtenu en 1976 un BEP/CAP dans l'usinage des métaux. Après le licenciement (janvier 2003), il s'aperçoit vite que son niveau d'étude ne lui permet pas de passer le premier tri de CV sur des offres d'emploi dans la maintenance où le BTS est souvent exigé. Il a pourtant suivi de nombreuses formations pendant son parcours, notamment dans la gestion de maintenance assistée par ordinateur (GMAO). Il se lance dans la VAE (« *On en entendait parler, que c'était un avantage pour trouver un emploi* ») et obtient un BTS maintenance en octobre 2004. Il candidate sur des offres d'emploi pour lesquelles le BTS est exigé. En janvier 2005, il trouve un emploi de « responsable maintenance » dans un groupe de négoce en céréale. La VAE est pour lui une « *reconnaissance, [car] on se sentait sans rien, malgré que j'avais des formations, il fallait rebondir.* »

¹ Il y a un troisième cas de figure : la VAE ne permet pas de retrouver un emploi et contribue à élever les exigences salariales et statutaires.

François, entré à l'usine en 1982 après un BEP mécanicien monteur et un CAP fraiseur, est en 2003 agent de maîtrise à la maintenance également. Il s'est renseigné sur la VAE avant le démarrage de la cellule de reclassement : « *Un copain m'a en parlé, je suis allé au lycée S. chercher des documents.* » Il obtient un bac pro maintenance des systèmes automatisés en décembre 2003. Il trouve un emploi dans une usine agroalimentaire en qualité de responsable maintenance mais n'y reste que quelques mois parce que le déclassement salarial lui semble trop important. Contacté par un ancien collègue de Metaleurop parti dans une usine d'incinération industrielle, il est embauché comme technicien de maintenance sur un emploi où il était demandé un niveau BTS : « *Pour S [l'usine], c'est un ancien collègue. Ce n'est pas dit que mon collègue m'aurait contacté et pris sans le bac pro, c'est un poste pour un bac plus deux. Avec vingt ans d'expérience, j'ai le niveau. Mais il y a une mentalité assez bizarre, il privilégie beaucoup les diplômés à S.* »

Pour ces deux cas, nous sommes bien en présence de la séquence VAE/diplôme/emploi. La VAE est entamée très tôt, la recherche d'emploi est suspendue, leur orientation professionnelle reste inchangée et l'emploi trouvé semble en correspondance avec la certification obtenue. Il n'y aurait pas de différence par rapport à l'entrée en formation et on serait en présence, du point de vue du parcours, à une logique du « détour » formatif pour mieux se présenter ensuite sur le marché du travail (élévation de l'employabilité et, pour François, des exigences professionnelles).

3. La VAE : un impact faible sur les parcours

Pour tous les autres cas, le cheminement ne se passe pas de cette façon. Partons de quelques exemples. Jean-Marie est entré à Metaleurop en 1974, après avoir passé un CAP de menuisier du bâtiment. Il a commencé comme échantillonneur au laboratoire (prélever des échantillons de minerais, les préparer pour les chimistes) et terminé en qualité de responsable de salle de contrôle au raffinage zinc. Il a 50 ans en 2003. Il entame une VAE pour obtenir un bac professionnel « pilote d'installation de production par procédé » : « *Je n'étais pas au courant, c'était en lisant la revue des fondeurs qu'étaient précisés les différents types de formation, moi, j'ai choisi "conducteur d'appareil de production" comme j'ai travaillé en salle de contrôle, je rentrais dans les critères pour rentrer dans la VAE. J'en ai parlé à mon consultant.* » Mais Jean-Marie a un autre projet : il veut entrer dans la formation : « *D'après moi, je me disais que j'avais des aptitudes à former des gens. Mais il [le consultant] n'a pas voulu.* ». C'est toutefois par l'intermédiaire de la cellule de reclassement qu'il fait des remplacements dans un centre d'aide par le travail (CAT) comme moniteur d'atelier (2004). Cela dure deux ans. Il trouve ensuite un emploi d'encadrant technique dans une association d'aide aux jeunes handicapés (équivalent à un chantier école). La VAE n'a donc pas d'influence sur son parcours. Il a pourtant « *pris des contacts avec des entreprises* » mais les remplacements l'ont acheminé vers un domaine pour lequel il n'avait aucune connaissance : « *C'est là que j'ai découvert le monde du handicap, ça m'a intéressé, j'ai souhaité continuer.* »

Francis, 23 ans d'ancienneté, entré à Metaleurop avec un CAP de mécanicien ajusteur et embauché comme mécanicien d'entretien, termine son parcours en 2003 comme agent de maîtrise responsable de la maintenance dans le secteur plomb. Il entame une VAE et obtient un BTS maintenance industrielle en novembre 2004 : « *J'ai recherché un emploi, ça m'a permis de me positionner sur des profils où il demandait un BTS exigé. J'ai percuté sur Dunkerque, Boulogne. J'y suis allé pour travailler mes entretiens, pour voir si j'étais valable, comment cela se passait mais j'avais un autre objectif, un autre projet, pouvoir aider les jeunes, faire le lien entre le monde des jeunes et celui de l'entreprise. Il y a un écart important, des jeunes ont été mal orientés. Il fallait que je trouve quelqu'un pour financer, le conseil régional, je ne savais pas trop qui. J'aurais récupéré du matériel, des pièces défectueuses et j'aurais fait les réparations, et les jeunes apprenaient. Eh oui, dans la tête ça tourne. Suite à ça, l'ANPE m'appelle et me dit qu'on cherchait des "conseillers entreprise" pour travailler dans une Mission Locale de L. (Pas-de-Calais), ils ont besoin de gens qui viennent de la métallurgie. J'avais goûté à autre chose, je ne voulais plus faire mon métier.* »

Comme le cas précédent, Francis fait une VAE et candidate sur certains postes. Mais il a « un autre projet » qui émerge progressivement et dont la latence semble liée aux possibilités de l'envisager concrètement (« *il fallait que je trouve quelqu'un* »). Ce projet le détourne de « son » métier de la maintenance, pour lequel il a fait une VAE. Dans les deux cas, c'est la temporalité d'émergence et de consolidation d'un projet alternatif qui explique pourquoi la VAE est à la fois activée et sans effet sur le parcours.

Pour les exemples qui suivent, le cheminement est semblable dans la mesure où ils sont partis en emploi avant la fin de la VAE. Toutefois, contrairement aux cas qui précèdent, cet emploi se situe dans leur domaine de compétences initial et en rapport avec la VAE.

Michel, entré en 1984 à la maintenance avec un bac en électromécanique, termine agent de maîtrise et chef de poste à la maintenance au secteur plomb. Il fait une VAE et obtient un BTS maintenance industrielle : *« J'avais un bac, ceux qui sont arrivés après moi, avaient un BTS, je me disais "c'est cher payé deux ans d'études", ils sont bons mais pas meilleurs que moi, j'avais cette colère, j'ai mis quinze ans pour arriver là, eux ils arrivent, ils ont autant que moi. »* Mais il n'attend pas la fin de la procédure pour chercher un emploi. Il fait une première expérience de trois mois dans une entreprise de transport, à la maintenance. Il le quitte parce que le salaire lui paraît trop faible. Il trouve un emploi de responsable maintenance dans une entreprise d'incinération d'ordures ménagères. La VAE et l'obtention du BTS n'ont pas eu d'effet sur son parcours : *« La VAE, c'est une reconnaissance, mais elle ne m'a pas servi pour avoir un boulot, j'en ai eu avant. Le BTS ne m'a pas servi pour l'instant. Ça m'a montré que j'étais capable de faire tout ça. Mais c'est quand même la reconnaissance de mes capacités. À la commission [de validation], ils me l'ont dit : "Ça vous sert à rien, le diplôme, vous avez un travail". »* L'expérience du premier emploi, puis du second, enrichit ses compétences (*« Avant j'étais un exécutant de maintenance. Maintenant j'ai d'autres cordes à mon arc. Je peux répondre à plein d'annonces »*) et réduit en quelque sorte la portée de la VAE et du diplôme. En fin de compte, partant d'une situation de demandeur d'emploi, Michel passe une VAE en étant en emploi, sans être dans la situation classique d'un salarié qui réalise une VAE pour monter en qualification ou changer d'orientation.

Éric est entré à Metaleurop en 1982 avec un BEP de mécanicien. Il a démarré OS2, soutireur de zinc, avant de passer opérateur salle de contrôle. En 2003, après le licenciement, il trouve rapidement un emploi de rondier dans une entreprise d'incinération de déchets industriels. Il fait l'expérience du déclassement car la qualification de rondier est inférieure à celle qu'il avait à Metaleurop, son salaire présent correspond à 70 % de son ancienne rémunération. Il se sent déclassé également en termes de responsabilité. C'est dans ces conditions qu'il entend parler de la VAE et de la possibilité d'obtenir un bac pro. Après un an de VAE, il obtient en mars 2005 un bac pro pilote d'installation de production par procédé : *« C'est le poste de travail que je faisais à Metaleurop, exactement le même poste de travail que font les chefs de quart habituellement »* c'est-à-dire le poste supérieur à rondier dans l'entreprise où il se trouve. Éric a fait une VAE en réaction à son vécu de déclassement : *« Là où je travaille, je pense que ça va me servir. Il n'y a pas d'impact pour l'instant, mis à part la satisfaction de l'avoir, pour le moment il n'y a que ça, mais s'ils cherchent quelqu'un, j'ai vraiment le diplôme qui colle à la fonction, c'est un atout supplémentaire, j'attends ça. »* Toutefois, il lui aurait fallu un niveau bac+2 pour avoir un coefficient supérieur. Dans ce cas, l'orientation s'est construite avant la VAE qui a été utilisée, sans effet pour l'instant, comme un moyen de résister au déclassement.

Le cas de Pierre est semblable aux précédents. Après vingt-deux ans d'ancienneté en qualité de contremaître à la maintenance, Pierre fait une VAE et obtient un BTS maintenance en 2005. Grâce à un ancien collègue de Metaleurop, il trouve un emploi dans une entreprise spécialisée dans la maintenance et travaille sur plusieurs sites. Il est chef de travaux mais vit également le déclassement salarial. La VAE et le diplôme obtenus n'ont pas eu d'effet au moment où nous l'avons rencontré (décembre 2006).

En définitive, pour tous ces cas, que ce soit en termes d'orientation professionnelle, d'aide au retour à l'emploi ou de résistance au déclassement, l'impact de la VAE et du diplôme obtenu sur la trajectoire apparaît faible. Une des principales raisons tient au fait que ces personnes prennent un ou des emplois avant la certification de leur expérience. La temporalité de la VAE est longue. Elle comprend les phases de recevabilité de la demande, de constitution du dossier, d'analyse du dossier par le jury. Cela peut prendre une année. Mais contrairement à une formation longue, de durée équivalente qui oblige une présence régulière et structure le temps en l'absence de travail, la VAE permet la modulation de son temps de constitution. Les personnes interrogées devaient se rendre dans un GRETA pour bénéficier d'une aide (trente heures), elles se rencontraient parfois, mais globalement le travail de constitution des livrets est relativement solitaire et se fait à domicile. C'est pourquoi certaines d'entre elles prennent un emploi. Inscrites dans un autre environnement et un autre cheminement, elles modifient leurs arbitrages et leurs préférences. La VAE, par définition, renvoie les personnes à leur histoire. Mais des personnes profitent de la rupture de trajectoire pour envisager d'autres projets et réactiver d'anciennes voies contrariées bien des années auparavant (parfois dans la sphère parentale). La prise d'emploi avant la certification modifie la portée de la VAE. En quelque sorte, les deux cheminements de la certification et de l'emploi se chevauchent.

La transition professionnelle est un temps de rupture et représente à ce titre un moment de séparation et de suspension de certaines contraintes (les urgences du travail et la structuration des temps de vie liées à l'emploi) qui ouvre un espace de décision forcé dans lequel sont pesés les avantages, les risques et les coûts de diverses solutions. Les personnes réalisent des arbitrages en fonction des données présentes (les offres d'emploi, les conditions et durées d'indemnisation, etc.) et mettent en équivalence toute sorte de situation (emploi, formation, intérim, congé de conversion, chômage). C'est pourquoi certaines d'entre elles choisissent des voies qui les éloignent de leur expérience antérieure.

4. La VAE comme justificatif d'expérience et facteur de sécurisation

Cela ne veut pas dire que la VAE ne signifie rien pour les personnes. Bien au contraire, à travers les entretiens, on s'aperçoit qu'elle apparaît comme un « justificatif » de compétences pour reprendre l'expression de l'une d'entre elles : « *J'ai trouvé ça très bien, justement cela me permettait de valoriser le travail que j'ai pu faire, puisque au point de vue diplôme, j'ai un diplôme de menuisier, et que malgré toutes les connaissances que j'ai pu acquérir, j'avais rien dans la métallurgie, c'était vraiment dommage de me retrouver licencié et me retrouver sans justificatif comme quoi j'avais des connaissances* » (Jean-Marie, 29 ans d'ancienneté à Metaleurop, encadrant technique dans un chantier école). « *C'est pour valider son expérience professionnelle, c'est quand même pas mal, en ayant quitté une entreprise sans aucun diplôme, pouvoir accéder à un diplôme, c'est bien* » (Éric, 21 ans d'ancienneté à Metaleurop, rondier dans une entreprise d'incinération).

La VAE apparaît dans certaines conditions comme une sécurisation minimale et répond à une logique de protection (Kogut-Kubiak *et al.* 2006). Donnons l'exemple de Henri, entré à Metaleurop sans diplôme, et arrivé au sommet de la hiérarchie d'atelier (chef de poste). En 2003, il a 52 ans et trente années d'ancienneté. Compte tenu des dix mois de congé de conversion, de trente-trois mois d'assurance chômage (plus de 50 ans) et de la validation de ses trimestres de cotisation, il sait qu'il bénéficiera d'une mesure d'âge. En attendant, il fait une VAE : « *Il faut que je fasse quelque chose. Je ne vais pas rester sans rien faire, comme j'avais eu une machine à lingoter au raffinage plomb. Si je veux un emploi, j'ai le CEP, il faut avoir un bagage. Si je suis obligé de travailler, j'ai un diplôme. On cogite, comment je m'en sors, faut se préparer au pire, donc la VAE, sinon t'as plus rien.* » Il obtient en 2005 le brevet professionnel « pilote d'installation de production par procédé ». La VAE lui semble une sécurité en cas de recherche d'emploi qui représente pour lui le « pire ». Elle lui permet aussi de justifier une activité et d'éviter de rechercher un emploi.

La VAE est perçue comme une certification minimale et un droit qui vient certifier une expérience. Elle apparaît comme un point d'appui indispensable mais elle ne détermine pas les projets. Dans la perspective d'une sécurisation des parcours, la VAE apparaît comme un droit facilitant la prise de risque et la mobilité. Peu d'ex-salariés de Metaleurop se sont engagés dans une procédure de certification. La faible inscription de la VAE dans le dispositif de reclassement est l'une des causes principales. Pour ceux qui l'ont suivie, les effets sur la trajectoire sont faibles. Nous pensons que cela s'explique par les effets propres de la transition professionnelle qui représente une phase où les demandeurs d'emploi cherchent leur voie, activent ou réactivent des projets et comparent les alternatives.

Bibliographie

Kogut-Kubiak F., Morin Ch., Personnaz E., Quintéro N., Séchaud F. (2006), *Logiques d'accès à la VAE et parcours de validation*, Céreq, Relief, n° 12, janvier.

Labruyère C. (2006), « La VAE, quels candidats, pour quels diplômes ? », Céreq, *Bref*, n° 230, mai.

Lenain M.-C. (2005), « Metaleurop : la VAE comme outil d'aide au reclassement », *Actualité de la formation permanente*, n° 195, mars, pp. 53-55.

Mazade O. (2005), « Cellules de reclassement et individualisation du traitement du chômage. Le cas de Metaleurop et des Houillères du Nord », *La revue de l'IREC*, n° 47, pp. 195-214.

Personnaz E., Quintéro N., Séchaud F. (2005), « Parcours de VAE, des itinéraires complexes, longs, à l'issue incertaine », Céreq, *Bref*, n° 224, novembre.

Annexe

	Qualification à Metaleurop	Fonction à Metaleurop	Diplôme obtenu ou visé par la VAE	Situation actuelle
Éric	Agent de maîtrise	Opérateur salle de contrôle	Bac Pro « pilote d'installation de production par procédé »	Rondier dans une usine d'incinération
Jean-Marie	Ouvrier chef d'équipe	Opérateur salle de contrôle (raffinage zinc)	Bac Pro « pilote d'installation de production par procédé »	Encadrement technique dans une association (chantier école)
Henri	Agent de maîtrise	Chef de poste au raffinage plomb	Bac Pro « pilote d'installation de production par procédé »	Demandeur d'emploi
Francis	Contremaître	Chef d'atelier à la maintenance	BTS maintenance industrielle	Conseiller socioprofessionnel dans une Mission locale
Michel	Agent de maîtrise	Chef de poste maintenance	BTS maintenance industrielle	Responsable service maintenance
Gilbert	Agent de maîtrise	Chef d'atelier maintenance	BTS maintenance industrielle	Responsable service maintenance
François	Agent de maîtrise	Chef d'atelier maintenance	Bac Pro maintenance des systèmes automatisés	Technicien de maintenance
Pierre	Contremaître	raffinage plomb	BTS maintenance industrielle	Responsable service maintenance

Parcours de VAE, un visa pour l'emploi ?

*Isabelle Recotillet, Patrick Werquin**

Il¹ semble que l'essentiel des politiques visant à promouvoir le recours à la validation des acquis de l'expérience (VAE) comme méthode de certification parallèle à celle proposée par les systèmes formels d'éducation et de formation, repose sur la croyance que c'est une méthode moins coûteuse et plus courte, bref plus avantageuse. Or, peu de pays disposent d'enquêtes ou d'observations convaincantes quant aux avantages réels de la VAE pour les individus, les employeurs ou, au-delà, la société dans son ensemble. Grâce à une enquête menée par la DARES², la DREES³ et le Céreq, ce travail vise à combler ponctuellement ce fossé en identifiant certains des avantages réels que tirent les candidat(e)s de leur passage et/ou réussite en VAE ; et les conditions dans lesquelles ces avantages sont avérés.

Si l'on veut que les politiques de VAE ne meurent pas de leur belle mort et que les pionniers visionnaires ne s'essouffent à convaincre les financeurs, il va bien falloir commencer à justifier leur existence autrement que par des incantations ; aussi convaincantes soient-elles... en théorie.

1. Introduction

La validation des acquis de l'expérience, et les nombreuses variantes terminologiques et conceptuelles existantes, semble être en bonne place à l'ordre du jour politique dans de nombreux pays. Si les enjeux sont les mêmes partout (immigration, mobilité des étudiants et des travailleurs, démographie déclinante, allongement programmée de la durée du travail et nécessaire concomitante requalification...), les réponses sont souvent différentes. Deux faits marquants semblent toutefois traverser toute la littérature internationale sur la VAE : 1) la plupart des politiques et programmes mis en place repose sur la croyance que la validation des acquis de l'expérience est utile pour les individus et les différentes institutions au sens large : systèmes d'éducation et de formation ou marché du travail par exemple (au mieux, on rencontre des expérimentations et des programmes pilotes mais sans véritable évaluation) ; et 2) il n'existe quasiment pas de données pour corroborer ou démentir le bien fondé d'une approche de la reconnaissance des connaissances et des compétences par validation des acquis de l'expérience⁴. On est donc vraiment dans le domaine de la croyance.

De nombreux pays disposent de bases de données *ad hoc*. Il ne s'agit que rarement de données visant à renseigner sur les bénéfices que les individus ont pu retirer de leur passage en validation des acquis de l'expérience et absolument jamais de données d'enquêtes représentatives en quoi que ce soit d'un groupe particulier de la population, fût-il marginal. Ce sont souvent des données collectées à des fins administratives et contenant au mieux quelques informations sur le profil et le devenir des candidats. Elles sont plus l'œuvre de personnes au contact du terrain et très impliquées dans leur travail que le fruit d'une volonté coordonnée de comprendre les mécanismes de la validation des acquis de l'expérience et d'en identifier les bénéfices potentiels. La dimension longitudinale, nécessaire à l'observation de retour sur investissement en validation des acquis de l'expérience à plus ou moins long terme, est par exemple systématiquement absente.

Si le concept de validation des acquis de l'expérience semble représenter une approche intéressante, voire prometteuse, dans un certain nombre de cas où les problèmes se posent en termes d'équité par exemple (droit à une deuxième chance...), des arguments d'efficacité font défaut dans la plupart des autres cas. Faute d'une évaluation des bénéfices engendrés par un passage en VAE, celle-ci pourrait bien mourir de sa belle mort si les visionnaires, enthousiastes et autres pionniers qui la tiennent littéralement à bout de bras venaient à s'épuiser, par manque de relais basés sur des bénéfices objectifs, et à se retirer.

* **Isabelle Recotillet**, Céreq, 10 Place de la Joliette, BP 21321, 13567 Marseille cedex 02, recotillet@cerq.fr ; **Patrick Werquin**, Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), patrick.werquin@oecd.org.

¹ Les auteurs remercient Nathalie Quintero pour ses commentaires sur une version précédente.

² DARES : Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques du ministère du Travail.

³ DREES : Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques.

⁴ Voir Werquin (2007) pour un essai de discussion des coûts comparés de la formation et de la VAE.

Dans ce paysage international, la France fait figure d'exception de plusieurs points de vue. Tout d'abord, elle a opté pour un système où toute forme de certification inscrite au Répertoire national de la certification professionnelle (RNCP) peut aussi être obtenue par la voie de la VAE, en plus de pouvoir l'être suite à un passage par le système formel d'éducation et de formation. C'est loin d'être le cas dans tous les pays, ni même dans ceux qui, comme la France, font figure de relatifs pionniers dans le domaine de la validation des acquis de l'expérience.

En France, la VAE a d'abord été mise en place pour des personnes en « mal » de certifications reconnues sur le marché du travail, marché sur lequel le rôle du diplôme n'a pas faibli, mais s'est au contraire renforcé (Dupray 2000 ; Gautié 2004 ; Giret *et al.* 2005). La reconnaissance des années d'expérience professionnelle devait s'entendre comme un instrument destiné à améliorer la situation sur le marché du travail des salariés dans l'entreprise et des chômeurs en recherche d'emploi. C'est en tout cas ce qu'expriment les logiques sociales d'accès à la VAE observées de manière qualitative (Quintero et Séchaud 2006). L'évaluation de tels outils est évidemment conditionnée à l'existence de données statistiques, l'existence de données longitudinales *ad hoc* étant le moyen privilégié permettant de tester quelques hypothèses sur les effets que la VAE peut avoir sur une trajectoire professionnelle, tant d'un point de vue objectif (trouver un emploi pour ceux qui en sont dépourvu, connaître une promotion salariale) que subjectif (sentiment face au vécu de la démarche). Tel est l'objectif de cet article.

L'enquête « Parcours des candidats à la validation des acquis de l'expérience » menée par la DARES, le Céreq et la DREES en 2007 constitue sans aucun doute une avancée en ce sens, puisque par leur aspect longitudinal et leur focale portée sur le parcours de VAE et la situation professionnelle en aval, ces données doivent permettre de contribuer à une mesure de l'apport du dispositif dans une trajectoire professionnelle. L'enquête a permis d'interroger en 2007 des individus jugés recevables au premier semestre 2005 au titre de la VAE pour un diplôme de niveau V, principalement les champs du travail social et de la santé ; « recevable » signifiant avoir exercé des activités salariées, non salariées ou bénévoles de façon continue ou non, pendant une durée totale cumulée d'au moins trois ans en rapport avec le diplôme ou le titre à finalité professionnelle ou le certificat de qualification professionnelle pour lequel la demande est déposée.

C'est cette enquête qui sert de support à ce papier dans la mesure où elle doit permettre de combler partiellement le vide en matière d'évaluation et de connaissance des bénéfices de la validation des acquis de l'expérience. Toute la question est alors d'essayer de mesurer d'éventuels bénéfices individuels suite à une démarche de VAE (section 5). Avant cela, le processus de validation des acquis de l'expérience sera décrit et analysé (section 2), positionné dans les théories économiques existantes (section 3) et les données seront présentées (section 4).

2. La validation des acquis : contexte

Depuis l'entrée en vigueur en 2002, dans le cadre de la loi de modernisation sociale, de mesures de validation des acquis de l'expérience (VAE) visant à reconnaître et à certifier l'expérience acquise sur le marché du travail, peu de données statistiques sont venues étayer les effets réels de ce nouvel instrument mis à la disposition des entreprises et des individus. L'absence d'un système homogène de collecte et de traitements statistiques commun aux différents certificateurs limite également en amont les analyses quantitatives des processus de demandes et d'acquisition des diplômes par cette voie (Labruyère, 2006).

En 2005, si plus de 70 000 dossiers ont été déposés auprès des cinq principaux certificateurs (Éducation nationale du CAP au BTS, Emploi, Affaires sociales, Jeunesse et Sports, Agriculture), moins de 58 000 candidatures ont été déclarées recevables. Cette même année, près de 21 000 diplômes ou titres étaient acquis auprès de ces ministères par la VAE. À l'échelle internationale, c'est un résultat patent aussi que tous les pays qui ont mis en place des procédures de type VAE l'ont fait sur la base de la croyance que des bénéfices peuvent en être retirés pour les individus et les entreprises. Il n'existe toutefois que très peu de données venant étayer des travaux de recherche sur la réalité de ces hypothèses. Même les pays les plus avancés en termes d'appareils statistiques (Norvège par exemple) n'ont pas encore de d'enquête sur ce thème et seules quelques initiatives locales (Australie) permettent de comprendre, mais très partiellement, la démarche de VAE et ses bénéfices pour les individus, les entreprises et la société dans son ensemble.

Tout d'abord, pour parler de la validation des acquis de l'expérience en chiffres, il faut rappeler combien les données sont hétérogènes, car provenant des différents ministères certificateurs, dont les modes de collecte

ne sont pas uniformisés (Labruyère 2006). La recension via les certificateurs privés est encore plus délicate car soumise à aucune obligation (rapport au Parlement, 2007).

Un premier niveau d'information statistique concerne le volume de demande d'information adressée à cette nouvelle voie d'obtention de titres et diplômes. Deux canaux coexistent pour les candidats potentiels : les points relais conseils (PRC), mis en place pour répondre à une demande croissante d'information sur la VAE et orienter les éventuels candidats, et les services d'information des valideurs. Au niveau des PRC, près de 80 000 personnes sont venues demander information et conseil sur la VAE en 2004, dont la moitié a été orientée vers une démarche effective (Labruyère 2006, 2007). Les investigations de nature qualitative montrent que les personnes venues chercher de l'information mais n'ayant pas entamé de démarche de VAE le font plutôt pour des raisons de financement du parcours de VAE (Personaz, Quintero et Séchaud 2005). Au niveau des services d'accueil des services spécialisés du ministère de l'Éducation nationale (Dispositif académique de validation des acquis DAVA), toujours en 2004, près de 85 000 personnes sont venues s'informer sur la VAE, plus de 50 000 dossiers ont été retirés, dont environ 36 % ont été examinés par un jury (Labruyère 2007). Pour calibrer les volumes, il faut savoir qu'en 2004, tous ministères certificateurs confondus, environ 38 000 personnes se sont portées candidates à la VAE (Labruyère 2007), le principal ministère certificateur étant le ministère de l'Éducation nationale (environ 19 000 dossiers présentés en 2004 avec un taux de réussite de 56 % (Labruyère 2006)) ; en 2006, tous ministères confondus, on comptait environ 60 000 dossiers recevables et plus de 26 000 certifications obtenues par la VAE (rapport au Parlement, 2007). Globalement, un tiers des candidats sont demandeurs d'emploi (Labruyère 2006). La part des demandeurs d'emploi est cependant variable selon les diplômes visés. Ainsi, au niveau du ministère chargé de l'Emploi, 7 demandes de VAE sur 10 émanent de demandeurs d'emploi (Bonaïti 2005).

Les principaux niveaux visés par les individus dans leur démarche de VAE sont davantage des diplômes de niveau V et IV, même si la possibilité de certification par la VAE est aussi souvent offerte au niveau III⁵. Dans les rectorats, 58 % des dossiers déposés le sont pour un diplôme de niveau IV ou V, et selon les ministères certificateurs, le taux avoisine les 100 % (Labruyère 2007). Globalement, c'est plutôt le niveau V qui attire les faveurs des candidats à la VAE, avec 4 candidats sur 10 en 2004 (Labruyère 2006). Ce faisant, l'utilisation de la VAE semblerait correspondre à des besoins de certification de personnes peu qualifiées initialement, ce qui rend l'usage en conformité avec les objectifs assignés par la loi de Modernisation sociale de 2002. Les taux de réussite aux diplômes sont de l'ordre de 1 sur 2, mais varient selon les ministères certificateurs (tableau 1) et selon le type de diplômes.

Tableau 1
TAUX DE CERTIFICATION PAR LA VAE PAR MINISTÈRE, EN 2004
Des taux de réussite au diplôme, somme toute, assez variables

Ministères certificateurs	Taux de réussite
Éducation nationale	
Rectorats	56 %
Enseignement supérieur	28 %
Emploi	39 %
Affaires sociales	48 %
Ensemble (y compris Jeunesse et Sport, Agriculture)	49 %

Source : Labruyère (2006).

Pour autant, même si la demande de VAE semble croissante et très focalisée sur certains diplômes comme le CAP petite enfance, le titre professionnel d'assistante de vie ou le diplôme d'État d'auxiliaire de vie sociale (DEAVS, environ 20 % des certifications présentées en 2005) pour les diplômes de niveau V, on ne peut pas parler à l'heure actuelle d'une voie de certification clairement concurrente de l'obtention de diplômes par la formation continue, celle-ci étant la manière principale d'obtenir un diplôme en dehors du système de formation initiale. C'est peut être au niveau du baccalauréat professionnel où le taux de diplômes délivrés par la VAE concurrence le plus la voie traditionnelle de la formation continue, même si les écarts restent encore substantiels (22 % par la VAE contre 47 % par la formation continue, Labruyère 2007). Au total, Labruyère (2007) note que l'obtention d'un diplôme de type baccalauréat professionnel, CAP, BEP, mention complémentaire ou BTS, se fait pour 12 % par la voie de la VAE. Si les objectifs affichés par la loi de Modernisation sociale de 2002 tendent vers un développement de la certification par la validation des

⁵ L'offre de certification est à la fois très diversifiée et très variable en niveau selon le secteur.

acquis, cette voie de reconnaissance reste encore marginale. Cela rejoint néanmoins des préoccupations plus vastes sur la généralisation de l'accès au diplôme et la logique que poursuit la politique éducative en France depuis deux décennies, qui, au niveau de la VAE pourraient ne pas aller sans poser de questions quant à la valeur du diplôme délivré par cette voie (Maillard 2007). Cet objectif de « massification » des certifiés par la VAE s'inscrirait dans une logique *adéquationniste* entre le diplôme et l'emploi (*ibid.*), alors que les travaux que conduit le Céreq depuis de nombreuses années, notamment sur les premières années après la fin des études initiales (Giret *et al.* 2005) montrent plutôt une logique de non adéquation stricte dans la relation formation-emploi.

3. La validation des acquis : pistes théoriques d'interprétation

Selon les fondements de la théorie du capital humain, un accroissement de la quantité de connaissances devrait se traduire par une hausse de la productivité individuelle et donc une hausse du salaire espéré. Le recours à la théorie du capital humain a été massif pour expliquer les rendements de la participation à des stages de formation continue, n'apportant au passage que des possibilités limitées d'explication de la relation formation-emploi-salaire. Dans le cas de la validation des acquis de l'expérience, il ne s'agit pas à proprement parler d'un investissement en capital humain mais d'une forme de reconnaissance d'aptitudes individuelles et de compétences par la certification, ceci marquant nettement la séparation entre formation et certification (Maillard 2007). Dans la procédure de VAE, il n'y a donc théoriquement pas de production de capital humain qui engendrerait une espérance de gains pour les candidats. D'un point de vue strictement théorique, il apparaît une différence de fond entre les effets attendus de la participation à une formation continue et l'inscription dans une démarche de reconnaissance des acquis. Cela reste vrai aussi au niveau de l'entreprise, pour laquelle le développement de la formation continue au sein de l'organisation est à même d'engendrer des gains de productivité (Delame et Kramarz 1997 ; Aubert *et al.* 2006), même si du point de vue de l'individu le rendement salarial est faible. En ce qui concerne la démarche de VAE, puisqu'il n'y a pas d'augmentation de la productivité individuelle, l'incidence se joue ailleurs, probablement sur l'allocation des ressources humaines dans l'entreprise et la réorganisation de la politique de formation continue, notamment pour les individus n'ayant pas complété totalement leur démarche de certification. Il pourrait en découler une forme de segmentation entre certifiés et non certifiés au sein des organisations, essentiellement dans le cas de métiers pour lesquels la réglementation exige l'obtention du diplôme. En outre, l'usage de la formation professionnelle continue en entreprise pourrait en être affecté du fait même de la concurrence avec une autre voie de certification (Lecourt et Méhaut 2008), notamment dans la mesure où la formation professionnelle continue est davantage tournée vers des formations courtes dédiées aux adaptations des emplois (source : enquête « FC 2000 »).

Pour autant, pour les individus, l'acquisition d'un diplôme, comme monnaie transférable sur le marché du travail, devrait se traduire par une espérance de gains liée à de la mobilité externe. En effet, c'est parce que l'individu nouvellement détenteur d'un diplôme se rend visible aux entreprises sur le marché qu'il est à même d'obtenir un meilleur salaire dans une autre entreprise. La VAE se constituerait comme une forme de repérage ouvrant un nouveau canal de transférabilité des qualifications (Labryère et Rose 2004). En revanche, du point de vue de la théorie du capital humain, si le candidat à la VAE reste dans la même entreprise à l'issue de sa certification, il n'y a aucune raison théorique à ce que l'entreprise procède à une promotion salariale, puisque il n'y a pas augmentation de capital humain et donc de productivité individuelle, sauf si par un mécanisme de fidélisation, l'entreprise concède une promotion de salaire. On voit bien ici que la distinction entre un effet de capital humain et un effet de signal, au sens de Spence, sur le marché est rendu encore plus difficile (Willis 1986).

En effet, en présence d'asymétries d'information entre les employeurs et les individus en recherche de validation de leurs acquis, l'obtention du diplôme viendrait résoudre ce problème d'asymétrie d'information. Il permettrait aux employeurs de mieux jauger des compétences des candidats et donc de filtrer l'offre de travail. Les salariés des entreprises auraient donc intérêt à faire procéder à la reconnaissance de leurs acquis afin de mieux se signaler sur le marché du travail, en perspective d'une mobilité externe ou interne. Pour les demandeurs d'emploi, l'inaboutissement des recherches peut provenir d'une défaillance dans les signaux envoyés aux employeurs. En conséquence, la validation de leur expérience constituerait pour eux un moyen d'acquérir un signal capable de réduire l'incertitude sur leurs aptitudes individuelles et donc de multiplier leurs chances de retrouver un emploi.

Dans une logique de signal, la certification comme production d'un signal de compétences transférables devrait amener les employeurs à une réallocation de leur main-d'œuvre par des promotions ou des

déplacements au sein de l'entreprise, la validation des acquis devant aboutir à une fluidification du marché par des transitions rendues plus faciles (Labruyère 2007). Simultanément, l'individu est plus à même de se présenter sur d'autres postes de l'entreprise dans la mesure où il est lui-même mieux informé sur ses propres compétences, même si l'obtention du diplôme n'est pas le point de repère fondamental de la compétence. Dans le cadre de la validation des acquis, l'articulation s'intensifie entre compétence (entendue comme un ensemble de savoirs) et qualification (niveau de diplôme requis pour l'occupation d'un poste de travail), notamment dans un contexte d'individualisation des salaires, d'affaiblissement du rôle de l'ancienneté et de substitution partielle entre la valorisation des compétences et l'avancement systématique à l'ancienneté (Béret et Lewandowski 2007 ; Labruyère 2007; Lemistre 2003).

C'est un argument de nature différente mais avec des conséquences similaires qui peut être avancé dans le modèle de concurrence pour l'emploi (Thurow 1975). Dans ce jeu d'hypothèses théoriques, la productivité n'est pas individuelle mais inhérente au poste de travail. L'employeur procède ainsi à des ajustements entre capacités individuelles et capacités requises par le poste. Naturellement, les employeurs vont chercher à minimiser les coûts d'adaptation et recruter parmi les candidats les plus diplômés et offrant les coûts d'adaptation et de formation les plus faibles. Dans ce cadre, une valeur plus grande est apportée au diplôme qu'à l'expérience de l'activité. La certification par la VAE peut alors contribuer à faire entrer les individus dans la concurrence pour des emplois non disponibles parce que n'ayant pas le titre ou diplôme attestant des capacités requises et témoignant de leur capacité d'adaptation au poste, alors que jusque là ces candidats possédaient pourtant ces capacités individuelles. Les employeurs procèdent alors à des réévaluations des aptitudes individuelles de leurs salariés en fonction des formations suivies et/ou, pour ce qui nous intéresse ici d'une démarche de validation des acquis. Les perspectives de mobilité devraient donc s'élargir pour les candidats ayant réussi leur parcours et engendrer également des promotions internes à l'entreprise. D'une part, l'entreprise préférera réduire les coûts de recrutement en promouvant un salarié en interne, et d'autre part, l'espace des emplois disponibles s'agrandit laissant ouvertes des perspectives de mobilités en externe.

Actif occupés comme chômeurs peuvent également procéder à un calcul d'arbitrage entre rendements et risques (Eicher et Mingat 1975), partant de l'hypothèse qu'à aptitudes égales, tous n'entreront pas dans une démarche de VAE. Les moins averses au risque et, peut-être peut-on en faire l'hypothèse, les mieux dotés en formation initiale, seront plus enclins à entrer dans un dispositif de VAE, dont les rendements escomptés seront supérieurs aux risques évalués d'échec. En outre, on observe généralement que s'agissant de la formation continue, ce sont ceux dont le niveau d'éducation est le plus élevé qui bénéficient le plus des politiques de formation continue, les employeurs préférant investir sur des salariés pour lesquels l'incertitude sur la capacité d'apprendre est la moins forte. L'arbitrage entre rendement et risque prévaut aussi puisque en présence d'employeurs présentant une aversion au risque, les efforts de formation porteront sur des populations dont le rendement marginal de la formation sera probablement faible mais « assuré », c'est-à-dire sur les populations déjà les plus formées, au détriment des non qualifiés pour lesquels l'investissement en capital humain serait sans doute plus profitable, mais davantage risqué.

Partant de là, il est probable que des mécanismes de sélection, voire d'auto-sélection, seront à l'œuvre dans l'obtention de titres ou de diplômes par la voie de la VAE, et qu'il sera nécessaire pour mesurer les effets de la VAE de contrôler ces effets de sélection.

4. Un système d'observation pionnier : l'enquête Céreq-DARES-DREES

L'enquête « Parcours des candidats à la validation des acquis de l'expérience » menée en janvier 2007 dans le cadre d'un projet tripartite entre le Céreq, la DARES et la DREES, vise à décrire les candidats à la VAE préparant un titre de niveau V, leur projet professionnel et les étapes de leur parcours au sein de la démarche de VAE. Ce faisant, elle constitue un moyen pour comprendre les écarts observés entre le nombre de candidats recevables et le nombre de titres délivrés. Face à un défaut de données disponibles pour évaluer la réussite par la voie de la VAE (hétérogénéité des systèmes d'observation propres aux différents ministères), ce système d'observation se propose de contribuer à mesurer les effets de la VAE sur la situation professionnelle des candidats. L'échantillon a été tiré parmi les candidats à la VAE jugés recevables pour les titres et diplômes de niveau V des ministères de l'Éducation nationale, de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement, et de la Santé entre le 1^{er} janvier et le 30 juin 2005. L'observation porte donc sur une période variant de 18 à 24 mois, période au cours de laquelle les candidats seront dans leur démarche de validation. En fin de période, plusieurs cas de figures seront observés selon que la validation est obérée et totale, partielle, ou si le candidat est en attente de passage des épreuves ou a abandonné sa démarche. Un module

de question sur leur situation professionnelle à la date de l'enquête permet de comparer la situation professionnelle en amont et en aval de la démarche.

Dans cet échantillon, 87% des candidats sont des femmes dont l'âge moyen est de 40 ans (35 ans pour les hommes). En majorité, le diplôme préparé est un diplôme d'auxiliaire de vie sociale (30 %) ou d'aide-soignante (28 %), pour lesquels, on retrouve essentiellement des femmes. À peu près la même proportion d'individus prépare un titre ou diplôme de l'Éducation nationale de niveau V concernant pour partie les métiers d'aide à la personne (14 % prépare un CAP Petite enfance mention complémentaire « aide à domicile » ou un BEP « Carrières sanitaires et sociales). Près des trois-quarts des candidats ont quitté le système de formation initiale à un niveau V, V diplômé ou V bis⁶, 12 % n'avaient aucun diplôme, principalement parce qu'ils avaient trouvé un emploi et/ou qu'ils en avaient assez de faire des études.

Ainsi, au moment de commencer leur démarche de certification, 88 % étaient en situation d'emploi et 11 % au chômage. Les candidats en situation d'emploi étaient pour 40 % personnels des services directs aux particuliers salariés pour 54 % d'entre eux dans des associations et 39 % employés civils et agents de service de la fonction publique (essentiellement fonction publique hospitalière). Entrés en moyenne à 19 ans sur le marché du travail, 50 % d'entre eux ont plus de neuf ans d'ancienneté dans leur emploi au moment de commencer leur parcours de VAE. Les candidats sans emploi au moment du début de la VAE recherchaient un emploi depuis 1 an en moyenne suite à un licenciement (38 % d'entre eux) ou à une fin de contrat (32 %). Pour 70 % d'entre eux, ils ont déclaré rechercher un emploi en rapport avec le titre ou diplôme qu'ils cherchent à valider, 30 % recherchant un emploi qu'il soit ou non en rapport avec ce titre ou ce diplôme.

Pour les salariés, l'initiative de la démarche est souvent amorcée par l'employeur, que ce soit par une information reçue au sein de l'entreprise (32 %) ou qu'un supérieur hiérarchique l'ait directement proposé (26 %). Dans 35 % des cas, l'initiative n'est pas liée à l'employeur, mais était guidée par un choix personnel (62 %) ou les conseils de l'entourage personnel (18 %) ; le conseil d'un organisme de formation demeurant plutôt rare (5 %). Lorsque l'initiative est directement liée à l'entreprise, il est fréquent d'observer que d'autres salariés de l'entreprise ont également entamé une démarche de VAE, même si cet effet de diffusion n'est pas à l'origine de la démarche. En outre, lorsque les candidats salariés ont commencé leur parcours de VAE c'est essentiellement pour mieux être reconnu dans leur métier ou évoluer dans leur carrière.

Le rôle du choix personnel est également fort pour expliquer l'origine de la démarche de VAE parmi les personnes au chômage (un chômeur sur deux cite cette raison), mais les intermédiaires de l'emploi jouent un rôle presque également important. La motivation autour de l'entrée dans un parcours de VAE s'articule pour beaucoup autour de l'espérance de multiplier les chances de trouver un emploi ou parce que l'emploi recherché nécessitait le titre ou le diplôme.

Au final, au moment de l'enquête, après deux ans de parcours en VAE, 41 % des candidats ont obtenu le titre ou le diplôme visé, les plus forts taux de réussite étant observés pour les autres titres de niveau V de l'Éducation nationale (60 %), CAP et BEP hors du champ sanitaire et social, les diplômes d'auxiliaire de vie (53 %) ou d'auxiliaire de vie sociale (45 %). Parmi les candidates préparant un diplôme d'aide-soignante (DPAS), seulement 15 % ont obtenu la certification, ce faible taux pouvant s'expliquer par un nombre important de candidates en attente de passage des épreuves au moment de l'enquête (45 % sont dans ce cas) ; 30 % ont toutefois obtenu une validation partielle. On peut observer que les candidats qui ont obtenu le titre ou diplôme visé sont plus jeunes que la moyenne (36 ans) et ont déjà un diplôme de niveau V. Le taux de réussite des diplômés de niveau V en formation initiale est de 47 % contre 32 % pour les candidats entrant en VAE sans aucun diplôme. L'accompagnement des candidats par un organisme spécialisé pendant leur démarche de VAE est aussi un gage de chances plus fortes d'obtenir la certification recherchée. Parmi les candidats ayant été accompagnés dans leur démarche, 51 % obtiennent leur diplôme, alors que s'ils n'ont bénéficié d'aucun accompagnement, le taux de réussite chute au voisinage de 35 %. Cet indicateur rappelle que le parcours de VAE est un parcours souvent jugé complexe et difficile par les candidats (Quintero et Séchaud 2006).

Au moment de l'enquête, 90 % des personnes entrées en VAE ont un emploi. Pour l'essentiel, les candidats qui étaient en emploi au moment de commencer la démarche le sont toujours à la date de l'enquête (94 %) – qu'ils aient obtenu le titre ou diplôme recherché ou non – et 17 % d'entre eux ont changé d'employeur ou de poste de travail. Environ un tiers des candidats en emploi à la date de l'enquête déclarent une progression de leur salaire, une évolution de l'intérêt du travail ou bien encore un

⁶ Niveau V diplômés : 28 % ; niveau infra V : 57,3 %.

accroissement de leurs responsabilités, comparativement au dernier emploi occupé. La progression de salaire est d'autant plus fréquente que le candidat a obtenu son titre ou diplôme grâce à la VAE : 47 % déclarent une promotion en termes de salaire lorsqu'ils ont obtenu leur certification, 23 % s'ils ne l'ont pas obtenu. Enfin, s'agissant des candidats au chômage, moins des deux tiers ont trouvé un emploi depuis, 38 % étant toujours sans emploi.

5. Mesures des effets de la VAE : propositions et évaluation

La mesure des effets de la VAE peut être menée de manière multiple, à partir de différents indicateurs. Des analyses séparées ont été menées pour les personnes sans emploi au moment de la démarche, puisqu'une mesure naturelle d'évaluation de l'effet de la VAE est le retour à l'emploi. Pour les actifs occupés, l'effet de la VAE porte davantage sur une mobilité interne ou externe, sur une promotion dans l'emploi ou un accroissement de la satisfaction à l'égard de l'activité occupée.

5.1. La VAE comme facteur de retour à l'emploi

Au moment d'entamer leur démarche de VAE, 11 % des individus sont sans emploi ; 38 % d'entre eux retrouvent un emploi au cours de la période couverte par l'enquête. En quoi l'obtention d'une certification a-t-elle joué sur la rapidité du retour à l'emploi ? Pour répondre à cette question, nous estimons un modèle de durée de chômage, à partir de l'information sur l'ancienneté au chômage au moment de l'entrée en VAE et de la durée de VAE. L'issue de la période de chômage est donnée par la situation au moment de l'enquête, à savoir un retour à l'emploi ou une prolongation de la situation de chômage (censure).

Une estimation non paramétrique de la vitesse de sortie du chômage est donnée par la fonction de survie (graphe 1) et la fonction de risque⁷ (graphe 2), déclinée selon que la certification a été obtenue (certification=1) ou non (certification=0). La sortie du chômage s'opère plus rapidement lorsque les candidats obtiennent leur diplôme par la voie de la VAE⁸, tout au moins dans la première année et demie de chômage. En outre, la forme croissante de la fonction de risque de sortie du chômage des candidats ayant obtenu leur diplôme par la VAE indique que les sorties du chômage augmentent au fur et à mesure que la durée de chômage augmentent, avec des niveaux de probabilité supérieurs à celui des chômeurs n'ayant pas obtenu leur certification.

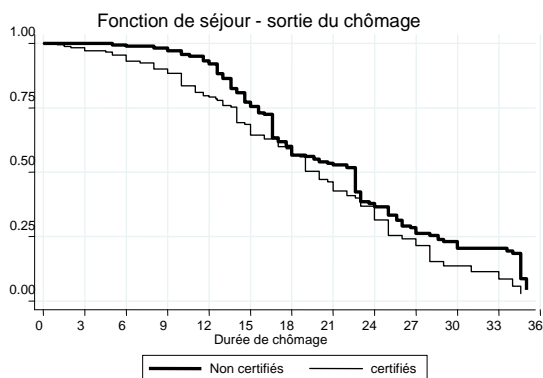
Pour prendre la mesure des dimensions qui jouent sur la probabilité de sortie du chômage, un modèle paramétrique à risques proportionnels (de type Weibull) est estimé (tableau 1). Outre des variables de contrôle telles que le titre ou diplôme visé par la VAE, le niveau de formation initiale, le sexe et l'âge, plusieurs autres dimensions explicatives ont été introduites pour tester l'effet de la VAE sur la sortie du chômage. En premier lieu, une variable d'obtention de la certification, dont on s'attend à ce qu'elle produise un effet positif sur la sortie du chômage. La durée elle-même du parcours de VAE peut influencer sur le retour à l'emploi et deux phénomènes peuvent être à l'œuvre de façon sous-jacente. D'une part, on peut faire l'hypothèse que plus le parcours de VAE s'étale dans le temps, plus les chances de certification diminuent. D'autre part, lorsque la durée du parcours de VAE augmente, la durée du chômage augmente elle aussi. Dès lors on peut évoquer le lien plus classique entre durée du chômage et probabilité de retour à l'emploi pour expliquer les moindres chances de retour à l'emploi avec le temps. Enfin il est probable que les candidats ayant le plus d'expérience de l'emploi sortent plus rapidement du chômage, soit là encore par l'intermédiaire de la variable de certification – les plus expérimentés auraient plus de chances d'obtenir leur certification –, soit en vertu de la relation positive entre expérience et sortie du chômage en dehors de tout lien avec la VAE.

⁷ La fonction de risque est ici lissée par la technique des noyaux.

⁸ Des tests de différence des survies selon la variable de stratification (ici certification) indiquent à un seuil de 5 % que les fonctions de survie s'écartent significativement l'une de l'autre.

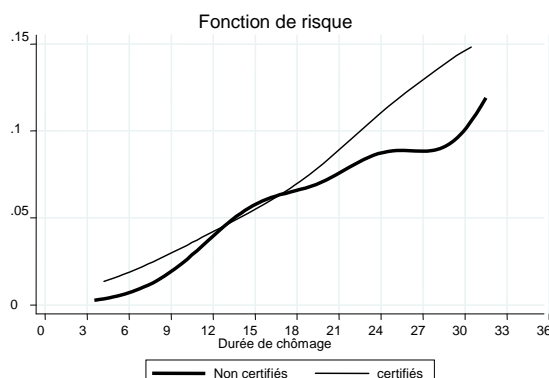
Grappe 1

FONCTION DE SÉJOUR AU CHÔMAGE
Les individus certifiés par la VAE restent moins longtemps au chômage



Grappe 2

FONCTION DE RISQUE DE SORTIE DU CHÔMAGE
Les individus certifiés par la VAE sortent donc généralement plus vite du chômage



Source : enquête Céreq-DARES-DREES, 2007.

L'estimation du modèle va dans le sens des hypothèses formulées. Autrement dit, l'obtention d'un titre ou d'un diplôme par la VAE joue positivement sur la sortie du chômage : les candidats qui ont obtenu une validation totale de leur diplôme ont 33 % de chances en plus de retrouver un emploi par rapport à ceux qui ont eu une validation partielle ou pas de validation du tout. La reconnaissance des acquis de l'expérience est de ce point de vue un atout pour le retour à l'emploi. Rappelons par ailleurs qu'environ un tiers des candidats à la VAE sont en recherche d'emploi au niveau national tous ministères certificateurs confondus, ce qui témoigne d'une forte attractivité du dispositif de VAE pour les demandeurs d'emplois, dont l'attente principale est le retour à l'emploi (Labruyère 2006). Néanmoins, quand la démarche s'inscrit dans la durée, l'effet positif de la certification s'amenuise, de sorte qu'un parcours « réussi » doit être à la fois court et couronné par l'obtention du diplôme. À ce constat un peu général, on peut ajouter que les candidats les plus jeunes – mais aussi les plus âgés dans un degré moindre et pour des raisons différentes : la motivation devant être le facteur principal pour les jeunes et l'expérience pour les plus âgés – sortent plus rapidement du chômage que les tranches d'âge intermédiaire. L'expérience en termes d'emploi produit des effets à l'opposé de celui auquel on pouvait s'attendre. En effet, ce sont les moins expérimentés qui sortent le plus rapidement du chômage. On peut ici faire l'hypothèse que la concurrence sur les emplois se fait au détriment des plus anciens, qui peuvent être jugés comme moins adaptables aux transformations des activités et pour lesquels une expérience trop longue peut générer une destruction ou une obsolescence de connaissances. Enfin, on peut noter que l'estimation du paramètre d'échelle du modèle Weibull indique que la fonction de risque serait d'abord croissante puis décroissante ($p > 1$) ; c'est-à-dire que le risque de sortie du chômage commence par augmenter pour ensuite décroître si aucun emploi n'est trouvé. Il y a donc un effet de seuil constaté à maintes reprises sur données comparables avec des durées de chômage. En réalité, la forme estimée de la fonction de risque provient vraisemblablement d'un mélange des formes différenciées du risque pour les candidats ayant obtenu la certification et ceux ne l'ayant pas obtenue. Dans le premier cas, la fonction est de forme davantage croissante, tandis que pour les candidats n'ayant pas obtenu leur diplôme dans l'intégralité, le risque de sortie du chômage demeure constant avec la durée du chômage.

Tableau 2

ESTIMATION DU RISQUE DE SORTIE DU CHÔMAGE MODÈLE DE DURÉE
 Obtenir la certification par la VAE permet de sortir plus vite du chômage
 mais plus le processus de VAE dure plus le chômage dure...

Modèle Weibull, n=509	Rapport de risque	P > z	moyenne
Certification	1,33**	0,029	0,38
Durvae	0,91***	0,000	9,8
Deavs	1,23	0,260	0,12
Dpas	1,16	0,531	0,08
Educnat	1,26	0,105	0,43
Adv et auttit (ref)	-	-	0,37
Niv3_4	0,979	0,925	0,18
Niv5b	1,32	0,205	0,24
Niv5d	1,14	0,570	0,20
Niv5s	1,18	0,446	0,26
Niv6 (ref)	-	-	0,12
Ag2039	1,41**	0,019	0,25
Ag4049 (ref)	-	-	0,50
Plus50	1,33*	0,067	0,25
Homme	1,09	0,605	0,20
Vitcouple	1,14	0,329	0,70
Expinf5	2,14***	0,000	0,27
Exp510	1,34**	0,044	0,35
Expplus10 (ref)	-	-	0,38
choixdipl	0,96	0,761	0,47
/ln_p	0,63***	0,000	-
p	1,88	-	-
Valeur de la log-vraisemblance		-415,7	-

*** : significatif à 1 % ; ** : significatif à 5 % ; * : significatif à 10 %.

Source : enquête Céreq-DARES-DREES, 2007.

5.2. Effet de la VAE sur la promotion salariale : une voie de certification reconnue

Des hypothèses théoriques concurrentes (théorie du capital humain, effet de filtre ou de signal) concourent ensemble à forger l'idée selon laquelle on pourrait s'attendre à un effet positif de la certification par la VAE sur la promotion de salaire. Dans l'enquête, si l'information sur le niveau de salaire avant et après le parcours de VAE n'est pas disponible, on sait en revanche d'un point de vue qualitatif si les candidats ont, oui ou non, obtenu une promotion salariale. Celle-ci peut à la fois provenir de la réussite en VAE, de la démarche de VAE elle-même ou de l'ancienneté dans l'emploi. Pour tenter de démêler ces effets, nous introduisons dans le modèle à la fois la variable indiquant la certification par VAE et celle mesurant l'ancienneté. On peut également avancer que les candidats ayant le plus d'expérience dans l'emploi pour lequel ils recherchent une validation des acquis de l'expérience ont de ce fait plus de chances de réussir leur parcours de VAE, ce qui viendrait brouiller l'estimation des paramètres relatifs à la certification et à l'ancienneté. Une solution à ce problème est apportée par l'estimation jointe de deux équations, l'une dans laquelle est estimée la probabilité d'obtenir le titre ou le diplôme (compte tenu de l'ancienneté), et l'autre dans laquelle est estimée la probabilité d'une promotion salariale (compte tenu de l'obtention de la certification et de l'ancienneté). Dans la seconde équation, l'effet de la certification est expurgé de l'ancienneté. Cette méthode d'estimation – modèle *Probit* bivarié récursif (tableau 3) – permet également de prendre en compte le fait que potentiellement les caractéristiques qui influent sur l'obtention du diplôme sont, en partie, les mêmes que celles qui expliquent la promotion salariale et donc d'évacuer dans l'estimation de la probabilité d'une promotion salariale ces dimensions communes⁹. L'estimation montre que la corrélation des termes d'erreur est significative et positive ($\rho > 0$), de sorte que les mêmes caractéristiques inobservées permettent d'accroître les chances de certification et de promotion salariale (motivation, etc.).

⁹ Notons que ces dimensions communes peuvent être observées (et contrôlées dans le modèle) ou inobservées (et dans ce cas contrôlées par les termes d'erreur des deux équations).

Examinons en premier lieu les variables qui jouent sur la probabilité d'obtenir le titre ou diplôme visé. Tout d'abord, selon le diplôme préparé par la voie de la VAE, les chances sont inégales de l'obtenir. Moins de personnes ont réussi à obtenir leur diplôme d'auxiliaire de vie sociale et d'aide-soignante ; une raison pouvant être que, pour ces diplômes, les épreuves n'avaient pas encore toutes été organisées au moment de l'enquête. Cela ne témoigne donc non pas d'une plus grande difficulté d'obtenir une VAE selon les diplômes mais plutôt d'un parcours plus ou moins long selon les diplômes. Rappelons que parmi les candidats préparant un diplôme d'aide-soignante, presque la moitié est encore en attente de passage des épreuves. En revanche, il est clair que le niveau d'éducation influe sur la probabilité de certification. Les plus diplômés (niveau III et IV) ainsi que les diplômés d'une formation professionnelle de niveau V obtiennent plus aisément leur certification que ceux qui ont quitté l'école avec un niveau d'éducation plus faible. En ce sens, la VAE ne permettrait pas de corriger des différences de parcours scolaire mais conforterait les écarts entre diplômés et non diplômés, alors que dans les objectifs premiers de la mise en place du système de validation des acquis était mis en avant le souci de compenser les inégalités d'accès à l'éducation et la formation (Lichtenberger et Merle 2001). Un accompagnement pendant la démarche peut en toute hypothèse contrebalancer les effets de formation initiale, puisque l'on observe un coefficient positif et parmi les plus élevés dans l'estimation. La réussite du parcours de VAE, jugé difficile, est ainsi en grande partie conditionnée par la possibilité d'avoir été suivi au cours de la démarche. En outre, un parcours long de VAE est signe d'une moindre chance d'obtenir le diplôme visé, en raison sans doute d'un découragement possible et d'abandons qui en découlent¹⁰.

Pour prolonger en ce sens, les conditions d'entrée dans un parcours de VAE jouent également un rôle différencié selon que le candidat était dans une trajectoire stable d'emploi sur le marché du travail ou bien encore que l'initiative de sa démarche est imputable essentiellement à sa hiérarchie. Si dans ce cas, les effets sont positifs, en revanche, lorsque le candidat a été confronté à un choix de plusieurs diplômes à valider et a été amené à entamer une démarche de VAE sur les conseils de son entourage personnel ou de ses collègues de travail, les chances de réussir sont moins grandes. Ces indicateurs peuvent témoigner de conditions d'entrée en VAE moins structurées autour d'un projet professionnel, dont on sait qu'il est au cœur de l'évaluation par les jurys de VAE¹¹. Il semble que les logiques d'accès à la VAE soient déterminantes dans le succès de la démarche, selon que l'individu est dans une logique de promotion, de reconversion, de protection ou d'insertion pour reprendre les termes de Séchaud (2007). Alors que Séchaud (2007) rappelle que les publics d'entrants en VAE sont plutôt dans des situations instables ou insécurisées – en particulier pour ceux qui s'inscrivent dans une logique de protection – les données de l'enquête montrent que c'est parmi les personnes les plus stables en emploi et les moins insécurisées que l'effet bénéfique de la VAE est le plus perceptible.

Une fois contrôlées les différences qui expliquent l'obtention de la certification, il est possible par la méthode choisie de mesurer l'effet de la certification sur les chances d'une promotion salariale. Il est intéressant de remarquer que les candidats qui ont décroché leur diplôme ont vu suivre une évolution positive de leur salaire, et ce, que la validation ait eu lieu tôt ou tard dans le parcours observé de VAE, avec toutefois un effet qui augmente avec la durée écoulée depuis la certification. On peut y voir ici un effet du recul temporel dont on dispose et qui se mesure comme le temps écoulé entre la date de fin du parcours de VAE et la date de l'enquête. Plus la certification a été obtenue rapidement après le début de la démarche (entre 12 et 24 mois avant la date de l'enquête), plus le temps entre la fin de la certification et l'enquête est long, et plus l'effet de la certification est positif sur la probabilité d'obtenir une progression de salaire.

¹⁰ Si l'on compare le taux d'accompagnement de ceux qui sont dans la démarche de VAE par rapport à ceux qui ont passé des épreuves, il semble que l'accompagnement joue un rôle sur la durée du parcours de validation : 51 % de ceux qui sont passés devant le jury ont été accompagnés contre 44,1 % des candidats jugés recevables.

¹¹ D'autres investigations seraient nécessaires ici dans la mesure où des démarches de nature différente sont en cause : soit accompagnées par l'employeur, soit individuelles non soutenues par l'entreprise ; et donc avec un niveau d'accompagnement bien différent dans les deux cas. L'allocation des moyens et ressources représente probablement un enjeu déterminant.

Tableau 3
ESTIMATION PAR UN MODÈLE PROBIT BIVARIÉ RÉCURSIF

Les individus les plus qualifiés ont plus de chance d'être certifiés par la VAE
 Et ceux qui obtiennent cette certification par la VAE ont plus de chance de voir leur revenu augmenter

Taille d'échantillon : n=4 250	Coefficient	P> z	Moyenne
Équation 1 : certification=1/0			0,42
Constante	-0,18	0,186	-
Auttit	-0,44***	0,000	0,06
Deavs	-0,46***	0,000	0,30
Dpas	-1,28***	0,000	0,28
Educnat	0,10	0,240	0,27
Adv (ref)	-	-	0,09
Niv3	0,49***	0,002	0,02
Niv4	0,34***	0,000	0,12
Niv5b	0,07	0,364	0,25
Niv5d	0,27***	0,001	0,28
Niv5s	0,08	0,320	0,21
Niv6 (ref)	-	-	0,12
Homme	-0,04	0,533	0,13
Accomp	0,41***	0,000	0,43
Moins30	0,02	0,873	0,03
Ag3039	-0,14**	0,014	0,19
Ag4049 (ref)	-	-	0,53
Plus50	-0,2	0,733	0,25
Durvae	-0,009**	0,040	10,7
Os5	0,002	0,922	1,38
Info_hierar	0,23***	0,000	0,44
Info_entour	-0,13**	0,025	0,19
Info_media	0,15**	0,026	0,13
Info_interm (ref)	-	-	0,24
Stable_emp	0,21**	0,027	0,80
Instable	0,07	0,475	0,14
Stable_ch (ref)	-	-	0,06
Choixdipl	-0,09**	0,034	0,41
Équation 2 : gain=1/0			0,33
Constante	-1,00***	0,000	-
Certifrec	0,31**	0,025	0,09
Certifmoy	0,40***	0,003	0,10
Certifloin	0,42***	0,001	0,21
Certifnon (ref)	-	-	0,60
Auttit	-0,10	0,426	0,06
Deavs	0,19**	0,017	0,30
Dpas	-0,39***	0,000	0,28
Educnat	-0,52***	0,000	0,27
Adv (ref)	-	-	0,09
Niv3	0,27*	0,089	0,02
Niv4	0,07	0,422	0,12
Niv5b	-0,15	0,841	0,25
Niv5d	-0,05	0,558	0,28
Niv5s	-0,05	0,499	0,21
Niv6 (ref)	-	-	0,12
Homme	0,09	0,195	0,13
Moins30	-0,41***	0,002	0,03
Ag3039	0,03	0,620	0,19
Ag4049 (ref)	-	-	0,53
Plus50	-0,10*	0,079	0,25
Expinf5	0,005	0,927	0,19
Exp510	0,12**	0,013	0,35
Expplus10 (ref)	-	-	0,46
Emploid	0,43***	0,000	0,93
mobile	0,64***	0,000	0,23
/athrho	0,15**	0,041	-
rho	0,15	-	-
Valeur de la log-vraisemblance	-4 861,8		-

*** : significatif à 1 % ; ** : significatif à 5 % ; * : significatif à 10 %.

Source : enquête Céreq-DARES-DREES, 2007.

Plusieurs effets peuvent se mélanger ici : l'effet de la certification elle-même, positif dans tous les cas, un effet d'ancienneté que l'on ne contrôle pas complètement dans l'enquête, puisqu'on ne sait pas à quel moment a eu lieu la promotion salariale, et un effet de mobilité interne ou externe, celui-ci étant toutefois contrôlé. En l'occurrence, la mobilité interne (changement de poste) ou externe (changement d'employeur) s'avère payante en termes de promotion salariale. En conséquence, si le temps écoulé entre la certification par la VAE et le changement de poste est relativement court, alors l'impact sur le salaire passe principalement par la VAE. Sinon, il peut être imputable directement au changement de poste lui-même. Au final, avec à la fois un effet positif de la certification et un avantage salarial à la mobilité, les candidats ayant obtenu leur diplôme par la VAE et ayant été mobile en interne ou en externe après leur parcours de VAE voient leurs chances d'accroître leur niveau de salaire. La validation des acquis de l'expérience est donc reconnue sur le marché pour ces candidats.

5.3. Effet subjectif de la VAE

Si l'indicateur testé précédemment se classe dans les éléments objectifs de l'évaluation du dispositif, une analyse plus subjective du vécu de la VAE par les candidats complète et enrichit l'approche développée. L'impact subjectif de la VAE est mesuré par une question posée à l'ensemble des candidats, qu'ils fussent en emploi ou au chômage au début de leur démarche. À la question « globalement, vous diriez que la démarche de VAE... », trois réponses étaient possibles : « vous a donné davantage confiance en vous et vous a permis de prendre de l'assurance », « vous a plutôt déstabilisé ou a été parfois délicate », « a été sans effet particulier ». La mesure proposée distingue l'impact positif (premier item de réponse) des deux autres ; 65 % des candidats disent avoir bénéficié de leur démarche de VAE pour accroître leur niveau de confiance et d'assurance. À première vue, les candidats ayant décroché leur diplôme par la VAE ne semblent pas plus satisfaits que les autres, puisque parmi l'ensemble des candidats déclarant un impact positif, 49 % ont obtenu une validation complète. Une analyse bivariée de la probabilité de certification et de vécu positif de la VAE montre que, toutes choses égales par ailleurs, l'obtention du diplôme se traduit bien par une satisfaction plus grande. Le type de diplôme visé par la VAE vient moduler ce résultat. Les candidates au diplôme d'aide-soignante sont probablement plus satisfaites que l'ensemble des autres candidats, alors que la préparation à un diplôme de l'Éducation nationale joue négativement. En outre, plus leur niveau de formation initiale est élevé (sauf pour les niveaux III, peu nombreux), moins les candidats déclarent un impact positif. La forme de la trajectoire professionnelle ne semble pas jouer ni dans un sens ni dans l'autre, sauf pour les candidats au chômage en début de démarche et qui le restent à la date de l'enquête, qui sont moins satisfaits que les autres de leur parcours de VAE. Enfin, ce sont les catégories d'âge intermédiaire (40-49 ans) qui disent avoir le plus gagné en confiance comparativement aux plus jeunes et aux seniors.

En définitive, ce modèle montre bien que les variables qui jouent sur le ressenti des candidats à l'égard de la VAE sont, d'une part, en partie distinctes de celles qui jouaient sur un indicateur objectif comme la promotion salariale, et d'autre part, les mêmes variables produisent des effets différents. On remarquera par exemple que les plus diplômés du point de vue de leur scolarité initiale valident plus aisément leur diplôme et obtiennent plus que les autres des promotions en termes de salaire, alors qu'ils se déclarent moins satisfaits que les autres candidats. Ce constat met à jour les différences en termes d'attentes individuelles vis-à-vis du dispositif, même si celui-ci apporte des effets positifs dans la trajectoire professionnelle.

Tableau 4
ESTIMATION PAR UN MODÈLE PROBIT BIVARIÉ RÉCURSIF

Le modèle récursif confirme que les individus les plus qualifiés ont plus de chance d'être certifiés par la VAE et que ceux qui obtiennent cette certification par la VAE ont plus de chances de voir leur revenu augmenter

Taille d'échantillon : n=4 752	coefficient	P> z	moyenne
Équation 1 : certification=1/0			0,42
Constante	-0,31**	0,014	-
Auttit	-0,34***	0,004	0,06
Deavs	-0,41***	0,000	0,30
Dpas	-1,19***	0,000	0,28
Educnat	0,19**	0,020	0,27
Adv (ref)	-	-	0,09
Niv3	0,41***	0,005	0,02
Niv4	0,30***	0,000	0,12
Niv5b	0,03	0,646	0,25
Niv5d	0,27***	0,000	0,28
Niv5s	0,08	0,309	0,21
Niv6 (ref)	-	-	0,12
Homme	-0,07	0,289	0,13
Accomp	0,46***	0,000	0,43
Moins30	0,002	0,989	0,03
Ag3039	-0,14***	0,009	0,19
Ag4049 (ref)	-	-	0,53
Plus50	-0,009	0,872	0,25
empdenq	0,26***	0,000	0,90
nefrance	0,004	0,939	0,78
Durvae	-0,009**	0,018	10,7
Info_hierar	0,22***	0,000	0,44
Info_entour	-0,09*	0,065	0,19
Info_media	0,09	0,132	0,13
Info_interm (ref)	-	-	0,24
Expinf5	-0,12**	0,020	0,19
Exp510	-0,06	0,138	0,35
Expplus10	-	-	0,54
Stpart	-0,13*	0,061	0,08
Stpublic	-0,06	0,224	0,33
Stprive	-0,03	0,611	0,27
Stassoc (ref)	-	-	0,32
Os5	0,02	0,210	1,37
Équation 2 : impact positif=1/0			0,65
Constante	-0,06	0,675	-
Certification	0,62***	0,000	0,41
Auttit	-0,08	0,477	0,06
Deavs	0,12	0,108	0,30
Dpas	0,55***	0,000	0,28
Educnat	-0,32***	0,000	0,27
Adv (ref)	-	-	0,09
Niv3	-0,10	0,490	0,02
Niv4	-0,38***	0,000	0,12
Niv5b	-0,03	0,708	0,25
Niv5d	-0,27***	0,000	0,28
Niv5s	-0,18***	0,008	0,21
Niv6 (ref)	-	-	0,12
Homme	-0,11*	0,076	0,13
Moins30	-0,24**	0,024	0,03
Ag3039	-0,12**	0,025	0,19
Ag4049 (ref)	-	-	0,53
Plus50	-0,18***	0,000	0,25
Sit11	-0,09	0,183	0,83
Sit12	0,019	0,851	0,05
Sit21	-0,21*	0,051	0,07
Sit22 (ref)	-	-	0,05
/athrho	-0,78***	0,000	-
rho	-0,65	-	-
Valeur de la log-vraisemblance			-

*** : significatif à 1 % ; ** : significatif à 5 % ; * : significatif à 10 %.

Source : enquête Céreq-DARES-DREES, 2007.

6. Remarques et perspectives

À ce stade, quelques remarques conclusives et des perspectives de développement peuvent être avancées. Comme mentionné plus haut à plusieurs reprises, les données mettant en lien les parcours de VAE et les trajectoires professionnelles sont rares. La France fait office de pionnier en ce domaine. Pour autant, il est apparu au cours de l'analyse un certain nombre de limites qu'il est nécessaire de signaler.

Tout d'abord, et cela est régulièrement énoncé par les chercheurs travaillant sur des données longitudinales, surtout quand il s'agit d'évaluer un dispositif dans son efficacité par rapport à un parcours professionnel, le recul temporel est sans doute insuffisant d'une part, pour prendre la pleine mesure des effets de la VAE sur les changements dans les trajectoires professionnelles, et d'autre part pour que tous les candidats soient au moins passés par le processus d'évaluation inhérent à une démarche de VAE. Dans le même ordre d'idées, outre des données sur plus longue période, il serait nécessaire que les données soient affinées, notamment sur la situation d'emploi précédant la démarche et surtout la succédant, peut être en recueillant plus d'information sur la nature de l'activité de travail effectuée par l'individu.

En outre, le travail mené ici mériterait d'être replacé dans un contexte plus international, à l'heure où l'on reste un peu dans le flou sur les bienfaits réels de la VAE, du point de vue des individus d'abord, puisqu'il s'agit avant tout d'une démarche individuelle dans un parcours professionnel, mais aussi du point de vue des organisations productives qui entourent l'individu, et sur la valeur de la certification sur le marché des diplômes. Se dirige-t-on vers des formes de segmentation de marché entre certifiés et non certifiés ? Vers une transformation de la valeur du diplôme acquis de manière formelle ?

Enfin et surtout, et malgré son rôle positif incontestable, peut-on vraiment soutenir que la VAE relève d'une démarche de deuxième chance, compte tenu du niveau des candidats qui réussissent, d'une part, et en retire des bénéficiaires, d'autre part ?

Bibliographie

Aubert P., Crépon B., Zamora P. (2006), « Le rendement apparent de la formation continue dans les entreprises : effets sur la productivité et les salaires » *Document Insee série rouge*, G2006/03, 41 p.

Béret P., Lewandowski M. (2007), « Politiques de ressources humaines et salaires : compétences et validation des acquis de l'expérience », in J.-M. Lattès, P. Lemistre, P. Roussel (dir.), *Individualisation des salaires et rémunération des compétences*, Economica, pp. 189-207.

Bonati C. (2005), « La VAE au sein du ministère chargé de l'Emploi en 2004 », DARES, *Premières informations Premières synthèses*, n° 41.2.

Delame E., Kramarz F. (1997), « Entreprises et formation continue », *Économie et prévision*, n° 127.

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, pp. 261-289.

Eicher J.C., Mingat A. (1975), *Éducation, inequality and life chances*, Paris, OCDE.

Gautié J. (2004), « Les marchés internes du travail, l'emploi et les salaires », *Revue française d'économie*, vol. XVIII, pp. 33-62.

Giret J.-F., Lopez A., Rose J. (2005), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte, collection « Recherches », 384 p.

Labruyère C., Rose J. (2004), « La validation des acquis de l'expérience, nouveaux enjeux, nouveaux débats », *Formation Emploi*, n° 88, pp. 7-15.

Labruyère C. (2006), « La VAE, quels candidats pour quels diplômes », Céreq, *Bref*, n° 230.

- Labruyère C. (2007), « Accéder aux diplômes par la validation des acquis : une alternative à la formation continue dans certains métiers ? » in *La validation des acquis de l'expérience, la reconnaissance d'un nouveau droit*, Éditions du Croquant, pp. 40-64.
- Lecourt A.-J., Méhaut P. (2008), « La validation des acquis de l'expérience : entre poursuite et inflexion du modèle français du diplôme », *Revue européenne de la formation professionnelle* (à paraître).
- Lemistre P. (2003), « Transformation des marchés internes en France », *Économie appliquée*, n° 2, juin, pp. 123-160.
- Lichtenberger Y. et Merle V. (2001), « Formation et éducation tout au long de la vie, 1971-2001 : deux réformes, un même défi », *Formation Emploi*, n° 76, pp. 169-189.
- Maillard F. (2007), « Les exigences du diplôme : un obstacle au développement de la VAE ? Les paradoxes de la massification », in *La validation des acquis de l'expérience, la reconnaissance d'un nouveau droit*, Éditions du Croquant, pp. 85-108.
- Personaz E., Quintero N., Séchaud F. (2005), « Parcours de VAE, des itinéraires complexes, longs, à l'issue incertaine », Céreq, *Bref*, novembre, n° 224.
- Quintero N., Séchaud F. (2006), « Engagement dans la validation des acquis de l'expérience et sécurisation des trajectoires professionnelles », XIII^e Journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse des marchés du travail, Céreq, RELIEF, n° 15, pp. 305-312.
- Séchaud F. (2007), « Enjeux et figures de la reconnaissance dans l'accès à la VAE », in *La validation des acquis de l'expérience, la reconnaissance d'un nouveau droit*, Éditions du Croquant, pp. 334-351.
- Werquin P. (2007), « Moving Mountains: Will Qualifications Systems Promote Lifelong Learning », *European Journal of Education*, vol. 42, n° 4.
- Willis R. (1986) « Comments on Becker and Tomes », *Journal of Labor Economics*, vol. 4, n° 2, pp. S41-S47.

Annexe

Définitions des variables utilisées dans les estimations

Certification	1 si validation totale
Certifrec	1 si certification entre 0 et 6 mois avant l'enquête
Certifmoy	1 si certification entre 6 et 12 mois avant l'enquête
Certifloin	1 si certification entre 12 et 24 mois avant l'enquête
Certifnon	1 si absence de certification
Durvae	durée de la démarche de VAE jusqu'à la date de l'enquête
Deavs	1 si diplôme Deavs recherché
Dpas	1 si diplôme Dpas recherché
Educnat	1 si diplôme Education nationale recherché
Auttit	1 si autre titre du ministère des affaires sociales
Adv	1 si diplôme auxiliaire de vie
Niv3_4	1 si niveau de formation initiale III ou IV
Niv3	1 si niveau de formation initiale III
Niv4	1 si niveau de formation initiale IV
Niv6	1 si niveau de formation initiale, sans diplôme
Niv5b	1 si niveau de formation initiale Vbis
Niv5d	1 si niveau de formation initiale V diplômé
Niv5s	1 si niveau V sans diplôme
Ag2039	1 si âge compris entre 20 et 39 ans
Moins30	1 si âge inférieur à 30 ans
Ag3039	1 si âge compris entre 30 et 39 ans
Ag4049	1 si âge compris entre 40 et 49 ans
Plus50	âge supérieur à 50 ans
Homme	1 si homme
Vitcouple	1 si vit en couple à la date de l'enquête
Os5	nombre d'enfants à charge
Expinf5	1 si expérience sur le marché du travail inférieure à 5 ans
Exp510	1 si expérience sur le marché du travail comprise entre 5 et 10 ans
Expplus10	1 si expérience sur le marché du travail supérieure à 10 ans
Choixdipl	1 si a eu le choix entre plusieurs diplômes à valider
Accomp	1 si accompagnement lors de la démarche de VAE
Info_hierar	1 si information sur la VAE par la hiérarchie
Info_entour	1 si information sur la VAE par entourage ou collègues de travail
Info_media	1 si information sur la VAE par internet ou presse
Info_interm	1 si information sur la VAE par organismes (point relais, OPCA...)
Emploid	1 si en emploi au moment de la démarche
Empdenq	1 si en emploi à la date de l'enquête
Mobile	1 si changement d'employeur ou de poste
Stpart	1 si en emploi chez un particulier au moment de la démarche
Stprive	1 si en emploi dans une entreprise du secteur privé au moment de la démarche
Stpublic	1 si en emploi dans le secteur public au moment de la démarche
Stassoc	1 si en emploi dans une association au moment de la démarche
Nefrance	1 si né(e) en France

Les trajectoires professionnelles des bénéficiaires de VAE

Réflexions à partir d'études de cas en Rhône-Alpes

*Michel Rocca et Sarah Veyron**

Le besoin de réforme du système français de formation professionnelle continue s'est récemment traduit par une relance de la négociation interprofessionnelle dont les résultats ont été globalement repris ces dernières années par le législateur (Méhaut et Lichtenberger 2001). Avec la loi de modernisation sociale, ce dernier a ainsi introduit de nouveaux dispositifs (le Droit individuel à la formation (DIF), la période de professionnalisation, par exemple), reformulé d'autres sous de nouvelles appellations (le contrat de professionnalisation, par exemple) mais aussi conforté de très anciens dispositifs : la validation des acquis et de l'expérience (VAE) est de ce dernier type¹.

Dans ce contexte de consolidation de la reconnaissance des acquis², ce texte s'intéresse aux modes d'usages de la VAE. Les premières évaluations des différents dispositifs de reconnaissance des acquis (VAPP de type 1992, par exemple) montrent une dynamique quantitativement mitigée de ces usages (Rocca 2003). La validation des acquis n'est mise en œuvre qu'assez lentement et inégalement par les établissements d'enseignement³ (la question des réticences académiques) ; la demande sociale face à ces dispositifs reste multiple et complexe⁴ (les « jeux transactionnels » divers analysés par J.-F. Bonami⁵) ; enfin de nombreuses difficultés méthodologiques demeurent dans la construction d'une approche solide de l'acquis⁶. Au total, la VAE ne semble pas, pour l'heure, s'installer centralement dans le champ des dispositifs de la formation professionnelle continue.

Un regard plus qualitatif sur la mise en œuvre de la VAE montre cependant de nombreuses expériences d'entreprises qui semblent « miser » explicitement sur cet outil. En effet, ces dernières initient des stratégies de développement de la VAE qui mettent en avant l'idée de développement des « trajectoires professionnelles » des bénéficiaires (Merle 2002). Avec le recul de plusieurs années d'expériences, ce texte cherche donc à identifier l'influence de la VAE sur la construction de ces trajectoires professionnelles des *bénéficiaires* – i.e. des candidats à une VAE ayant obtenu tout ou partie de leur demande de validation.

* **Michel Rocca**, maître de conférences habilité en économie UPMF, michel.rocca@upmf-grenoble.fr ; **Sarah Veyron**, ingénieur d'études Céreq, doctorante LEPII-CNRS, Université Pierre Mendès France, LEPII BP 47, 38040 Grenoble cedex 09, sarah.veyron@upmf-grenoble.fr.

¹ La VAE est un droit individuel, institué par la loi de modernisation sociale n° 2002-73 du 17 janvier 2002, pour toute personne engagée dans la vie active ou citoyenne, à demander la reconnaissance de ses acquis pour valider un diplôme sans participer à la formation qui y prépare. Elle permet la prise en compte de l'expérience professionnelle et/ou extra-professionnelle pour l'obtention de tout ou partie d'un diplôme. La VAE s'adresse à toute personne, en activité ou non, avec qualification ou pas, mais pouvant justifier d'au moins trois années d'expérience en rapport direct avec le diplôme visé.

² Les articles 133 et 146 de la loi de Modernisation sociale définissent les modalités de validation des acquis de l'expérience (VAE) qui permettent d'acquérir des titres et des diplômes. Ces articles concrétisent une nouvelle étape d'incitation légale en matière de validation des qualités induites par l'activité professionnelle. Les dispositions de cinq décrets d'application de cette loi complètent en effet un droit individuel à la reconnaissance de ces qualités déjà initié par deux dispositifs légaux en 1985 puis en 1992. Cette dernière incitation amplifie les possibilités offertes à un actif manifestant des années d'expérience professionnelle en lui ouvrant notamment des opportunités en matière de certification, c'est-à-dire de reconnaissance par un diplôme ou un titre sans qu'un passage en formation ne soit indispensable.

³ Note d'information (2000), « Validation des acquis professionnels par le système éducatif : une nouvelle composante de l'activité de certification », MEN, n° 41, p. 4.

⁴ Un important travail d'étude des motifs de recours à la validation des acquis a récemment été réalisé dans le cadre de l'Observatoire des études et des carrières du CNAM. G. Bollier (2002), Étude des pratiques de la validation des acquis professionnels des auditeurs du CNAM, Document de travail de l'OEC, mai, CNAM.

⁵ J.-F. Bonami, dans son ouvrage Valider les acquis (Éditions Organisation, 2000) développe l'idée que le dispositif de VAE, et plus largement toute procédure de certification des compétences est un processus transactionnel. Jean-François Bonami définit la transaction comme étant un accord conclu à partir de concessions mutuelles. Dans le domaine de la VAE, l'institution va devoir renoncer aux formes habituelles de certification.

⁶ Sur ce point très débattu, le Céreq livre une interrogation très stimulante. E. Kirsch (coll. A. Savoyant) (1999) « Évaluer les acquis de l'expérience. Entre normes de certification et singularité des parcours professionnels », Céreq, Bref, décembre.

Cette influence de la VAE sur les trajectoires individuelles est ici analysée à partir de l'hypothèse générale développée en 2000 par André Gauron dans un rapport au Conseil d'analyse économique⁷. Analysant les liens entre la formation tout au long de la vie et le développement de l'emploi, A. Gauron montre que la lutte contre le chômage passe par une amélioration des capacités de mobilité sur le marché du travail ; ces capacités dépendant en grande partie d'une certification des compétences développées et donc de l'obtention de diplômes des offreurs de travail. Cette hypothèse traduit, en fait, une situation très concrète de « handicap du non diplômé » que rencontrent de nombreux demandeurs d'emplois et que la VAE pourrait corriger : tant qu'ils sont en emploi, leurs compétences et leurs expériences acquises sont jugées suffisantes même s'ils n'ont pas le titre ou le diplôme qui correspond, du point de vue de l'embauche, à cet emploi ; perdant leur emploi, l'absence d'un titre devient un handicap fort à l'obtention d'un nouvel emploi. Certifiant des connaissances et compétences acquises, l'obtention par VAE d'un titre ou diplôme pourrait donc être un moyen d'aider la recherche d'emploi et de favoriser une mobilité sur le marché du travail.

Cette analyse de l'influence de la VAE sur les trajectoires professionnelles des bénéficiaires s'appuie sur une enquête téléphonique⁸ menée en Rhône-Alpes auprès de 980 bénéficiaires de la VAE entre 2002 et 2006.

Enquêtée avec un questionnaire unique (cf. annexe), cette population est composée de publics divers tant sur le plan des diplômes visés, des niveaux de qualification de départ que des institutions ayant accueilli la VAE. Cette population peut toutefois être décrite en considérant deux sous-ensembles très typés :

- une sous-population 1 constituée de bénéficiaires de niveaux IV et V (bas niveaux de qualification – BNQ), exerçant dans des professions d'agent à domicile, d'employés à domicile et d'auxiliaire de vie sociale, et cherchant à obtenir un diplôme (le diplôme d'État d'auxiliaire de vie sociale – DEAVS) créé par les pouvoirs publics en vue d'aider à la professionnalisation des acteurs dans le secteur. Le fichier renseigné de la Direction régionale des affaires sanitaires et sociales (DRASS) du Rhône est utilisé pour enquêter cette sous-population 1. Ce fichier comprend 874 candidats reçus à une VAE entre 2003 et 2006.
- une sous-population 2 constituée de bénéficiaires de niveaux I et II (hauts niveaux de qualification – HNQ), exerçant des professions diverses, et candidatant à l'obtention de diplômes divers dans un établissement du supérieur (Université Pierre Mendès France de Grenoble) et du Conservatoire national des arts et métiers (CNAM, site de Grenoble). Les fichiers renseignés des deux établissements sont utilisés pour enquêter cette sous-population 2. Ils constituent un fichier de 110 candidats (60 au CNAM et 50 à l'Université) reçus à une VAE sur la période 2002-2006.

Le taux de retour du questionnaire pratiqué téléphoniquement est d'environ 42 %, ce qui nous permet d'effectuer une analyse à partir de 414 questionnaires. Si les résultats obtenus ne sont théoriquement pas généralisables à l'ensemble de la population (l'échantillon n'est pas réalisé selon une méthode aléatoire), ils permettent de dégager trois pistes d'analyse quant à l'influence de la VAE sur les trajectoires des bénéficiaires.

D'abord (1), une première exploitation des résultats sur la population totale montre que la VAE n'a pas d'influence « radicale »⁹ sur les trajectoires professionnelles. Elle correspond plutôt à la construction d'une stratégie préventive pour des titulaires déjà stabilisés dans un emploi.

Ensuite (2), une exploitation comparée des stratégies générales des BNQ et des HNQ montre que les logiques de sécurisation dans l'emploi, le métier, l'entreprise l'emportent et d'autant plus nettement que la qualification initiale est faible. Seul point de convergence, les qualifications très faibles ou très élevées ont en commun une stratégie visant à mettre en cohérence titre et poste.

Enfin (3), un traitement typologique des trajectoires professionnelles des bénéficiaires de VAE montre qu'ils développent tous une logique de « promotion » ; les BNQ ajoutant pour leur part une logique de « normalisation » de leur situation tandis que les HNQ ajoutent plutôt une logique « d'anticipation ».

⁷ Formation tout au long de la vie. Une prospective économique, rapport André Gauron, La Documentation française, 2000.

⁸ Cette étude a été réalisée conjointement par le LEPII et la Junior entreprise de l'Institut d'administration des entreprises de Grenoble (IAE de Grenoble). Elle s'est déroulée suite un courrier adressé à chaque bénéficiaire pour l'informer des modalités de l'étude. Le questionnaire a été élaboré par nos soins. Grenoble junior Conseil a administré 980 questionnaires par phoning, nombre restreint aux listes de contacts données par nos soins.

⁹ Terme repris de l'enquête Céreq « Les parcours individuels de VAE en Languedoc Roussillon (2003-2005) », synthèse de l'étude réalisée par le Centre associé Céreq de l'Université Montpellier III.

1. La VAE, une recherche générale de stabilisation de la situation professionnelle

De manière générale, les candidats à une VAE recherchent une stabilisation de leur situation d'emploi. Pour la plupart âgés de plus de 40 ans, 96 % des bénéficiaires exerçaient une activité professionnelle au moment de la demande et ne faisaient pas l'objet de procédure de licenciement ni avaient l'intention de démissionner. Plus de 80 % ont entre 40 et 60 ans et 64,2 % ont une expérience inférieure à dix ans dans leur dernier emploi. La VAE est donc comprise comme un outil servant à conforter, de manière préventive, une situation d'emploi déjà établie. Ceci explique d'ailleurs que dans neuf cas sur dix, l'entreprise soit au courant de la démarche du de VAE d'un employé à ancienneté qu'elle prend en charge financièrement au moins pour partie.

Cette recherche de stabilisation préventive de l'emploi par une recherche de titre n'exclut pas un rapport très personnel à la VAE. En fait, les deux dimensions (prévention-emploi/satisfaction-personnelle) sont imbriquées, comme appuyées l'une sur l'autre. Dans 82 % des cas, la demande de VAE fait, en effet, suite à une aspiration personnelle : obtenir un titre est « important aux yeux de l'intéressé ». Parmi ces bénéficiaires pour qui la VAE est une démarche personnelle, la motivation la plus citée reste le désir d'évoluer dans son métier ou dans son entreprise. Pourtant, ce désir n'est généralement pas satisfait : près de 80 % des personnes n'ont changé ni de postes ni d'entreprise depuis leur VAE.

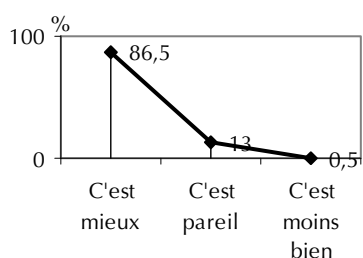
Moins nombreux (18 %) sont les bénéficiaires d'une VAE qui s'inscrivent dans des stratégies réactives face à des menaces à moyen terme sur leur situation d'emploi. Dans leur cas, la dimension personnelle n'est pas présente. Ils sont ainsi 6 % à avoir explicitement envisagé une VAE car des problèmes dans leur emploi appelaient « une reconversion prochaine ». Ils sont près de trois quarts à avoir entrepris une VAE suite à des problèmes d'emploi nécessitant l'acquisition d'une qualification ou d'une requalification par rapport à l'emploi occupé (ce pourcentage monte à 92 % des cas dans la population 1, car l'acquisition d'une qualification ou d'une requalification est nécessaire pour le métier d'auxiliaire de vie ou d'aide à domicile).

En fait, moins d'un bénéficiaire sur cinq utilise la VAE comme « réaction » à des problèmes d'emploi manifestés explicitement ; le plus souvent (trois fois sur quatre) en termes de besoin de qualification du salarié avec obtention d'un titre.

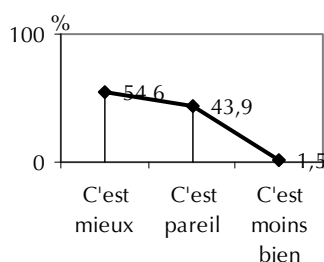
En règle générale, la VAE s'inscrit cependant dans un scénario général d'amélioration de la situation du bénéficiaire. Cette amélioration n'est cependant pas marquée de la même intensité suivant les dimensions de l'emploi considérées.

À la question, « Comment qualifieriez-vous votre nouvel emploi ou poste par rapport à celui occupé avant la démarche de VAE ? »

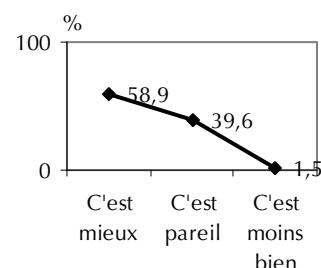
En termes de salaire



En termes d'intérêt du travail



En termes de responsabilité



L'amélioration est très sensible en termes de salaires (pour plus de huit sur dix bénéficiaires) mais forte et beaucoup moins marquée en termes d'intérêts et de responsabilités au travail (pour cinq à six bénéficiaires sur dix). L'effet salaire de la VAE semble donc établi du point de vue des bénéficiaires, même s'il conviendrait de comparer cette situation à celle d'un salarié dans la même situation d'emploi et non bénéficiaire de VAE pour confirmer l'existence de cet effet.

Cette amélioration de la situation d'emploi suite à une VAE est, par ailleurs, légèrement différenciée suivant les niveaux de qualification initiale du bénéficiaire. De manière générale, les BNQ déclarent une situation améliorée, dans une plus large mesure, que les HNQ. Cette amélioration ressentie comme plus forte par les BNQ est notamment plus sensible en termes de salaire (+13,7 points / population totale) qu'en terme d'intérêt (+5 points / population totale).

En termes de salaire

Dernière année d'études	MD5-1	C'est mieux	C'est pareil	C'est moins bien	Total
Classe du primaire = 1		100 %	0,0 %	0,0 %	100 %
Collège		88,1 %	11,9 %	0,0 %	100 %
CAP/BEP		88,0 %	12,0 %	0,0 %	100 %
Lycée (technique, général, professionnel)		83,6 %	14,9 %	1,5 %	100 %
Classe de l'enseignement supérieur		77,1 %	20,8 %	2,1 %	100 %
Total		86,3 %	13,2 %	0,5 %	100 %

En termes d'intérêt du travail

Dernière année d'études	MD5-1	C'est mieux	C'est pareil	C'est moins bien	Total
Classe du primaire = 1		60,0 %	40,0 %	0,0 %	100 %
Collège		61,9 %	36,9 %	1,2 %	100 %
CAP/BEP		54,8 %	43,4 %	1,8 %	100 %
Lycée (technique, général, professionnel)		52,2 %	47,8 %	0,0 %	100 %
Classe de l'enseignement supérieur		45,8 %	50,0 %	4,2 %	100 %
Total		55,0 %	43,4 %	1,6 %	100 %

En termes de responsabilité

Dernière année d'études	MD5-1	C'est mieux	C'est pareil	C'est moins bien	Total
Classe du primaire = 1		60,0 %	40,0 %	0,0 %	100 %
Collège		64,3 %	35,7 %	0,0 %	100 %
CAP/BEP		58,4 %	39,8 %	1,8 %	100 %
Lycée (technique, général, professionnel)		56,7 %	43,3 %	0,0 %	100 %
Classe de l'enseignement supérieur		56,3 %	37,5 %	6,3 %	100 %
Total		59,2 %	39,2 %	1,6 %	100 %

Ces résultats d'ensemble ont tendance à accréditer l'idée d'une amélioration de la situation d'emploi liée à la VAE ; amélioration plus marquée en termes de salaires et un peu plus marquée pour les BNQ. De manière un peu différente, les HNQ reconnaissent une amélioration mais moins forte. Toutefois, rien n'indique, dans ces premiers résultats sur une population diverse, que la VAE soit majoritairement conçue par les bénéficiaires comme une stratégie de construction d'une mobilité professionnelle. Ils sont moins de un sur cinq à lier une recherche de VAE à des problèmes d'emploi de moyen terme (besoin de requalification très majoritairement).

2. La qualification du bénéficiaire, un facteur de différenciation des paris faits sur la VAE

Un traitement des données récoltées faisant apparaître les situations comparées des bénéficiaires BNQ et HNQ permet de progresser dans l'analyse de l'influence de la VAE sur les trajectoires professionnelles. Ces données concernent les paris faits par les bénéficiaires de la VAE au moment de leur engagement dans la démarche, que cette dernière soit animée par des « motivations personnelles » ou en lien avec l'entreprise.

2.1. Des paris individuels sur la VAE liés à une logique de sécurisation pour les BNQ

Lorsque la démarche de validation d'acquis fait suite à une démarche personnelle (plus de huit cas sur dix), « l'effet qualification » – *i.e.* le niveau de diplôme au moment de l'entrée en VAE – marque assez nettement le pari fait sur la trajectoire professionnelle.

	BNQ				HNQ	Total
	Classe primaire	Collège	CAP/BEP	Lycée	Enseignement supérieur	
Réorientation professionnelle	0 %	3,9 %	5 %	3,3 %	8,7 %	4,8 %
Évoluer dans mon métier, mon entreprise	33,3 %	62,3 %	54,7 %	48,3 %	34,8 %	51,5 %
Trouver un emploi, passer un concours	0 %	0 %	2,2 %	1,7 %	10,9 %	2,7 %
Mettre en cohérence niveau de diplôme avec niveau de responsabilité	33,3 %	16,9 %	14,4 %	28,3 %	32,6 %	20,5 %
Reprendre des études, une formation	0 %	1,3 %	2,2 %	5 %	6,5 %	3 %
Satisfaction personnelle	33,3 %	14,3 %	18 %	13,3 %	2,2 %	15,2 %
Valoriser activité bénévole, passion	0 %	1,3 %	2,2 %	0 %	0 %	1,2 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

D'abord, les paris généraux – *i.e.* pour tous – faits sur l'obtention d'une VAE ne sont pas marqués par le sceau de la radicalité ou de l'originalité. Moins de 5 % des bénéficiaires envisageaient au moment de l'engagement de leur démarche une « *réorientation professionnelle* ». D'une manière encore plus nette, seuls 1,2 % envisage une VAE comme « possibilité de valider des acquis induits par des activités bénévoles ». En fait, la recherche d'une VAE est d'abord pensée comme un facteur d'évolution dans le cadre du métier, voire de mise en cohérence de sa situation emploi/diplôme. Ces deux motivations animent plus de sept bénéficiaires sur dix ; un sur deux visant une amélioration dans son métier ou son entreprise.

Il est cependant perceptible que cette tendance au pragmatisme dans la démarche de VAE (chercher à améliorer sa situation d'emploi) est très forte pour les BNQ alors qu'elle est moins affirmée par les HNQ : ces derniers sont près de 9 % à lier leur démarche de VAE avec une réorientation professionnelle (contre moins de 5 % pour les BNQ), plus de 10 % à la lier à une recherche d'emploi ou à un passage de concours (contre moins de 2 % pour les BNQ). Cette première distinction des paris sur la VAE suivant le niveau de qualification initiale montre, en fait, une nette inclinaison à la « sécurisation » chez les BNQ ; inclinaison moins forte chez les HNQ ou, en l'état de nos données, laissant une place à des stratégies plus ambitieuses de réorientation professionnelle appuyées par une VAE.

Ensuite, cette inclinaison à la sécurisation dans le métier ou l'entreprise affirmée par les BNQ n'est pas uniforme dans cette population. En effet, si d'une manière générale, plus d'un bénéficiaire sur deux déclare chercher dans une VAE une « évolution dans le métier ou l'entreprise », les niveaux « collège et CAP/ BEP » sont seuls à le déclarer à plus de 62 % et 54 % (dans le supérieur, le pourcentage tombe à moins de 35 %). On peut faire l'hypothèse que le facteur de sécurisation métier/entreprise associé à la VAE est d'autant plus marqué que le bénéficiaire possède une certaine ancienneté dans un emploi à qualification reconnue, dans les faits, par l'entreprise, et qu'il ressent, soit un fort besoin de renforcer sa position (défensif), soit des possibilités d'évolutions professionnelles dans le cas où il serait titulaire d'un titre ou diplôme (offensif). Il n'est pas absurde de penser que la formulation de ce pari est en lien avec une bonne connaissance des dispositions, formelles ou informelles, du marché interne du travail.

Plus encore, cette inclinaison à la sécurisation se manifeste spécifiquement pour les plus bas niveaux de qualification (niveau classe primaire) : ils sont plus de 33 % à associer l'obtention d'une VAE à « une mise en cohérence du niveau de diplôme et de responsabilité » contre 20 % pour la population totale et moins de 15 % pour les niveaux CAP/BEP. Pour les plus bas niveaux de qualification, la VAE est en fait pensée comme une sécurisation plus urgente, très technique et résolument tangible : se mettre en conformité en obtenant le titre. Ils rejoignent, sur ce point unique, l'autre extrémité de l'échelle des qualifications. Les

diplômés de l'enseignement supérieur affichent en effet (32,6 %) cette même stratégie. Dans cette stratégie de sécurisation d'urgence des plus bas et plus élevés niveaux de qualification, la prise en compte conjointe du fonctionnement des marchés internes et externes est sensible : le bénéficiaire de la VAE faisait le diagnostic, au moment de l'engagement de la démarche de VAE, que son niveau de diplôme le rendait fragile, à la fois dans l'entreprise (le moins diplômé ou pas diplômé pour le poste), mais aussi face aux nouveaux entrants (potentiellement, plus diplômés).

Enfin, cette population des moins qualifiés est plus fortement que toutes les autres (33 %) et seule parmi les BNQ à être porteuse de l'idée d'une VAE réalisée par « satisfaction personnelle ». Cette singularité de la motivation rappelle le très fort besoin de reconnaissance sociale et personnelle que peut combler l'obtention d'un titre pour ceux qui n'en n'ont pas ou très peu et en souffrent.

Le croisement des données relatives aux qualifications des bénéficiaires et aux paris personnels faits sur la VAE permet, en définitive, de conforter une double idée quant aux profils des trajectoires professionnelles : (1) les paris professionnels sont, pour tous, marqués par un fort souci de sécurisation dans le métier, l'emploi, l'entreprise. Les paris plus audacieux (se former, passer un concours, chercher un autre emploi) sont clairement en retrait, en particulier pour les BNQ ; (2) dans cette logique de sécurisation, les BNQ formulent des stratégies très conditionnées de leurs situations d'emploi : sur la défensive, les plus fragiles « jouent » directement le titre à obtenir pour « se sauver » ; plus sereins, les mieux « ancrés » dans leur emploi voient davantage une stratégie de préparation à l'évolution professionnelle dans l'entreprise.

2.2. Des stratégies conjointes de développement de la VAE plus favorables aux HNQ

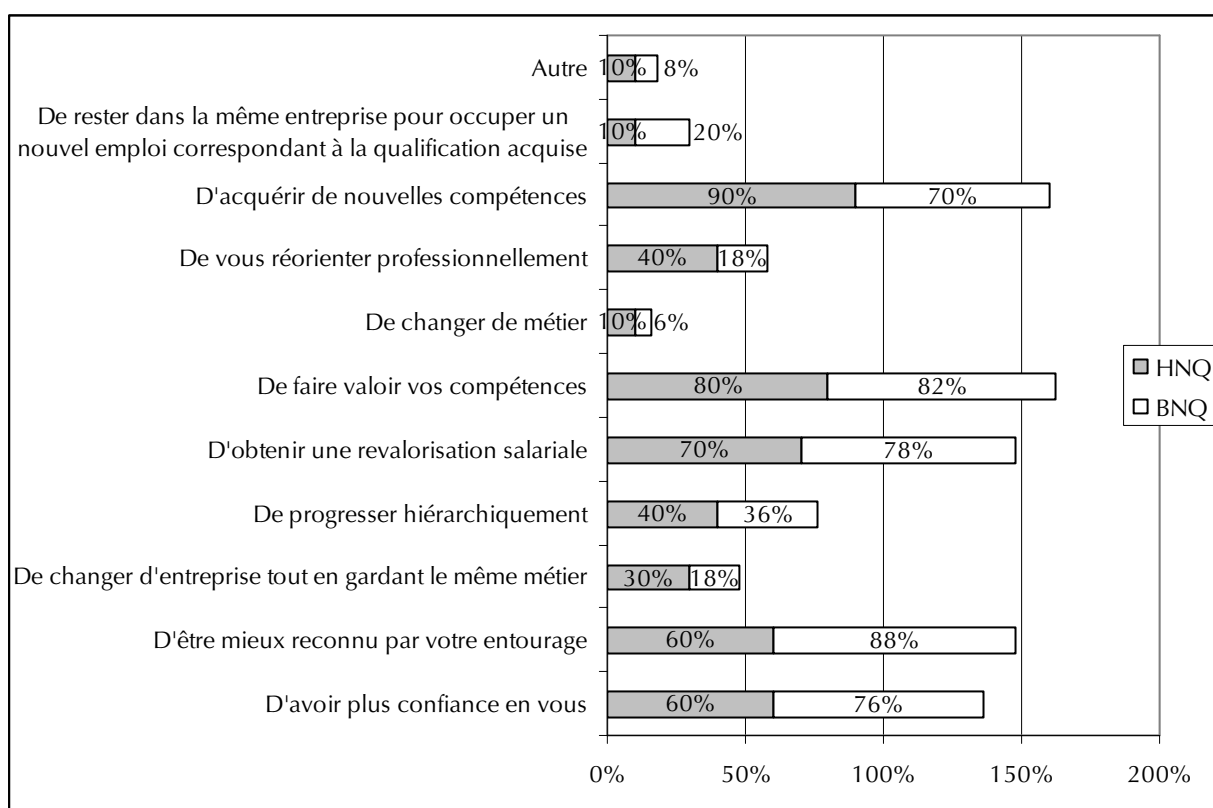
Près d'un bénéficiaire sur cinq (18 %) construit sa démarche de VAE en lien avec l'entreprise. Si cette tendance est beaucoup plus forte pour les HNQ (50 %) que pour les BNQ (14 %), elle s'inscrit dans la quasi-totalité des cas dans un scénario de promotion nécessitant formation (Béret et Dupray 1998) : une promotion récente suppose l'acquisition d'une qualification supérieure.

Ce scénario n'est pourtant pas si limpide qu'il y paraît *a priori*. Lorsque l'entreprise est à l'initiative de la démarche de VAE, plus des deux tiers des bénéficiaires n'ont pas envisagé d'évolution de carrière avec l'employeur. En d'autres termes, comme c'est souvent le cas pour les suivis d'actions de formation, aucun engagement de l'employeur n'est formulé. *A contrario*, lorsque l'employeur et le salarié ont envisagé une évolution de carrière après la VAE, elle se répartit de la manière suivante :

	HNQ	BNQ	Échantillon total
Un changement de fonction ou de poste	37,5 %	54,1 %	51,6 %
Une promotion interne	37,5 %	7,2 %	11,7 %
Un salaire plus élevé	18,8 %	37,8 %	35,1 %
Une titularisation	6,3 %	0,9 %	1,6 %
Total obs.	100,0 %	100,0 %	100,0 %

- plus d'un tiers des évolutions envisagées concernent une augmentation de salaire suite à une VAE ; cette tendance concernant plus largement les BNQ ;
- en interne à l'entreprise, l'évolution professionnelle des BNQ est plutôt pensée en termes « d'enrichissement des tâches », de reconnaissance par l'entourage et de prise de responsabilité. Toujours en interne, la gestion d'une VAE pour un HNQ est plutôt orientée vers une promotion. L'obtention du titre induit par la VAE est pensée comme une condition de réalisation. Cette considération semble également valoir pour une titularisation ;
- à partir de ces premiers résultats concernant une gestion conjointe d'une VAE – cas assez limité, 6 % des bénéficiaires –, il semble que l'obtention du titre soit plutôt une condition à une évolution interne ; évolution plus salariale et amélioration du contenu du travail pour les BNQ, évolution plus promotionnelle pour les HNQ.

Graphique 1
CE QUE PERMET LA VAE....



De manière générale, les paris individuels des bénéficiaires ou les paris conjoints (employeur/bénéficiaire) faits sur la VAE montrent que les trajectoires professionnelles se construisent essentiellement dans des logiques de marchés internes du travail¹⁰. Toutefois, les attentes des BNQ et des HNQ ne sont pas similaires : plus la qualification est limitée, plus les logiques de sécurisation par l'obtention du diplôme sont fortement exprimées comme motif d'engagement dans une VAE. Sur le plan de la réalisation des paris faits sur une VAE, les BNQ voient plutôt leurs paris se réaliser sur le plan salarial, secondairement en termes d'enrichissement du travail. Les HNQ utilisent plutôt la VAE comme facilitateur de promotion.

3. Les trajectoires des bénéficiaires de VAE, un essai de typologie

Les résultats relatifs à l'impact de la VAE sur les trajectoires professionnelles des bénéficiaires montrent que la recherche de sécurisation dans l'emploi est première. Les paris plus ambitieux d'évolutions ou de mobilités sur le marché du travail après obtention d'un diplôme restent très minoritaires. Cette recherche de sécurisation ne prend pas tout à fait les mêmes allures suivant la qualification initiale du bénéficiaire. Les divergences entre BNQ et HNQ sont, en effet, très sensibles.

Un traitement typologique des différentes trajectoires professionnelles des bénéficiaires montre, en fait, qu'ils ont en commun une logique principale d'utilisation de la VAE : la promotion. Pour chaque population, une logique seconde vient toutefois s'ajouter : les BNQ ajoutent une logique de « normalisation » de leur situation tandis que les HNQ ajoutent une logique « d'anticipation ».

¹⁰ La définition la plus souvent retenue du marché interne est celle de Doreringer et Piore dans leur ouvrage *Internal labor markets and manpower analysis*, Lexington, 1971. Pour ces auteurs le marché interne se définit comme « une unité administrative à l'intérieur de laquelle la rémunération et l'affectation du travail sont déterminées par un ensemble de règles et de procédures administratives ». Cette définition conduit les auteurs à opposer le marché interne du travail au marché externe.

3.1. Les éléments d'une typologie des trajectoires professionnelles des bénéficiaires de VAE

La typologie développée s'appuie sur cinq axes qui semblent pertinents au regard des premiers résultats – 1 et 2 – relatifs aux trajectoires professionnelles des bénéficiaires de la VAE sur le marché du travail. Mis en avant par les travaux d'études et de recherches sur la VAE (études du pôle développement de l'emploi et insertion professionnelle DRTEFP du Languedoc-Roussillon, 2007¹¹), ces axes sont construits par regroupement thématique de questions proposées par l'enquête :

- **Axe 1/Estime de soi et reconnaissance par son entourage**

Cet axe reprend les questions qui informent sur les motivations qui ont conduits à l'engagement dans une VAE.

- **Axe 2/Changement d'entreprise**

Cet axe reprend les questions qui informent sur la volonté de l'individu de se repositionner sur un marché externe du travail.

- **Axe 3/Progression hiérarchique-augmentation de salaire**

Cet axe reprend les questions qui informent sur l'évolution intra entreprise induisant soit une promotion, soit une augmentation de salaire.

- **Axe 4/Acquisition de nouvelles compétences**

Cet axe reprend les questions qui informent sur l'acquisition de nouvelles connaissances induite par la VAE.

- **Axe 5/Impact de l'entreprise sur les trajectoires quand celle-ci est à l'initiative de la démarche**

La démarche de VAE peut être soit individuelle soit à la demande de l'entreprise. Dans ce dernier cas, cet axe reprend les questions qui informent sur l'impact de l'entreprise sur la trajectoire du bénéficiaire.

Pour chacun de ces axes, plusieurs variables (issues du questionnaire) sont susceptibles de renseigner sur les tendances générales qui se dégagent en matière de trajectoires des bénéficiaires.

<p>AXE 1 : Estime de soi Votre réussite à la VAE vous a-t-elle permis d'avoir plus confiance en vous ? Votre réussite à la VAE vous a-t-elle permis d'être mieux reconnu par votre entourage personnel ?</p>
<p>AXE 2 : Changement d'entreprise Depuis votre VAE, avez-vous changé d'entreprise ? Le but de la VAE était-elle de vous réorienter professionnellement ?</p>
<p>AXE 3 : Progression hiérarchique/augmentation de salaire Avez-vous envisagé avec votre employeur une évolution de carrière ? Quelles étaient ces évolutions ? Un changement de poste Une promotion interne Un salaire plus élevé Une titularisation Comment qualifieriez-vous votre nouvel emploi par rapport à celui occupé avant la VAE ? En termes de salaire : mieux, pareil, moins bien En termes d'intérêt du travail : mieux, pareil, moins bien En termes de responsabilité : mieux, pareil, moins bien En termes d'ouverture de perspective de carrière : mieux, pareil, moins bien</p>
<p>AXE 4 : Acquisition de nouvelles compétences L'objectif de votre VAE est-il d'acquérir de nouvelles compétences ? ... De rester dans la même entreprise pour occuper un nouvel emploi correspondant à la qualification requise ?</p>
<p>AXE 5 : Rôle de l'entreprise L'entreprise est-elle au courant de la candidature ? Était-elle à l'initiative de la démarche ? A-t-elle pris en charge financièrement la démarche ?</p>

¹¹ « Les parcours individuels de VAE en Languedoc Roussillon (2003-2005), synthèse de l'étude réalisée par le centre associé Céreq de l'Université Montpellier III.

3.2. Une proposition de typologie des trajectoires professionnelles des bénéficiaires de VAE

Après traitement, quatre logiques d'ensemble se dégagent en matière d'allure des trajectoires professionnelles : une logique de promotion, une logique de mobilité professionnelle, une logique d'adaptation et une logique de normalisation.

- Une logique de promotion : la VAE permet une amélioration des conditions salariales, promotionnelles, et de manière plus générale, professionnelle et sociale. Dans cette logique, les individus n'ont pas pour objectif un repositionnement sur le marché externe du travail. L'entreprise joue, dès lors, un rôle important dans la démarche de VAE. L'objectif du bénéficiaire est avant tout une progression dans cette entreprise que ce soit au niveau du statut ou du salaire. Le bénéficiaire cherche en priorité à acquérir de nouvelles compétences ou, tout du moins, à les authentifier en les faisant valider.
- Une logique de mobilité professionnelle¹² : la VAE permet de se positionner ou d'évoluer sur le marché externe du travail. Il s'agit de changer de métier mais dans le cadre d'un changement d'entreprise. L'obtention de la certification permet au bénéficiaire de changer d'activité professionnelle dans une autre entreprise ou de conserver le même poste mais dans une autre entreprise. Dans ce cas, l'entreprise joue un rôle faible. La plupart du temps, elle n'est pas au courant de la démarche de VAE. La validation d'acquis est, dans cette logique tout particulièrement, un facteur favorable qui permet aux individus de faire valoir un niveau et un contenu de capital humain par une obtention de diplômes ou de titres. L'employabilité des individus sur le marché externe du travail est censée croître.
- Une logique d'anticipation : la VAE permet d'anticiper d'éventuels changements dans un futur proche en jouant en faveur d'une maîtrise confirmée des compétences ou d'une acquisition de nouvelles compétences.
- Une logique de normalisation : la VAE permet de répondre à des obligations légales ou de labellisations des processus productifs (norme ISO, par exemple). La VAE est mobilisée pour satisfaire à des contraintes légales propres à l'exercice de certaines professions dont l'accès est réglementé par la détention d'un titre (CAP petite enfance, par exemple).

Au regard de ces différentes logiques, il est intéressant de les croiser, dans un premier temps, avec les axes proposés au point 3.1. Il nous semble intéressant d'utiliser trois degrés de croisement : faible, fort et moyen.

Logiques	Logique de promotion	Logique de mobilité professionnelle	Logique d'anticipation	Logique de normalisation
Reconnaissance	moyen	moyen	moyen	faible
Estime de soi	moyen	moyen	moyen	faible
Changement d'entreprise	faible	fort	moyen	fort
Progression hiérarchique	fort	moyen	faible	fort
Augmentation de salaire	fort	moyen	faible	fort
Acquisition de nouvelles compétences	fort	moyen	fort	moyen
Rôle de l'entreprise	fort	faible	fort	fort

Le tableau suivant ajoute, dans un second temps, les niveaux de qualification (BNQ et HNQ).

	Logique promotion	Logique de mobilité professionnelle	Logique d'anticipation	Logique de normalisation
HNQ	fort	faible	fort	faible
BNQ	fort	faible	faible	fort

¹² Cette logique est inspirée d'une typologie réalisée par le centre associé Céreq de l'université Montpellier III : « Les parcours individuels de VAE en Languedoc-Roussillon (2003-2005) ».

Deux faits stylisés se dégagent de cette confrontation des logiques de trajectoires professionnelles aux niveaux de qualification des bénéficiaires :

- d'abord, la logique de « promotion » prédomine quel que soit le niveau de qualification. En effet, la VAE reste un élément décisif des stratégies « internes » aux entreprises : quel que soit le niveau de qualification, l'obtention du titre permet, soit de se mettre en position d'être promu (ne pas avoir le handicap du non diplôme en interne), soit d'être plus conforme aux caractéristiques du poste occupé.

Un caractère contributif de la VAE semble ici se manifester. La VAE ne fait certes pas automatiquement la promotion en permettant d'obtenir un titre ou un diplôme. L'absence de ce dernier étant souvent considérée comme handicapante, la VAE permet plutôt de se mettre en conformité avec des attentes supposées ou suggérées de l'entreprise ou « sur les rangs » pour une promotion. L'obtention de ce titre n'est donc pas un sésame mais plutôt une condition remplie pour pouvoir prétendre à... ;

- ensuite, les HNQ déploient en majorité une logique d'anticipation en complément de la logique de promotion tandis que les BNQ sont quant à eux concernés par une logique de normalisation en complément d'une logique de promotion.

Les HNQ développent, secondairement, une logique « d'anticipation ». Cette dernière consiste à démontrer, par une démarche VAE notamment, un engagement dans l'adaptation permanente des compétences aux évolutions des métiers et de l'entreprise. Par une démarche de VAE, le bénéficiaire fait en quelque sorte « la preuve », selon l'expression de D. Cohen, de sa compréhension de la nécessité de suivre les évolutions en matière de qualifications et donc de son adhésion à un raisonnement en termes d'employabilité. Plus concrètement, il s'inscrit, par une VAE mais aussi par des efforts de formation, dans un jeu de développement autonome de ses compétences (adaptation, autonomie, créativité, responsabilité).

Les BNQ développent quant à eux secondairement une logique de « normalisation ». L'enjeu est ici beaucoup plus défensif. Dans cette logique, la VAE est un outil particulièrement efficace (gain de temps et de coûts) de « mise en conformité » par rapport aux règles de fonctionnement d'une profession. Dans notre population 2, cette règle consiste à détenir le DEAVS pour exercer dans le champ de l'aide à domicile ; ce diplôme étant supposé favoriser une plus grande professionnalisation des acteurs du secteur.

Conclusion

Cette analyse des trajectoires professionnelles des bénéficiaires de VAE à partir des évolutions de deux populations typées sur la période 2003-2006 met en évidence trois résultats.

- La VAE ne semble pas *a priori* porteuse d'une réorientation radicale des trajectoires mais plutôt d'une recherche de stabilisation de situations d'emploi déjà assez anciennes.

- Assez loin d'une recherche de mobilité interentreprises, ces trajectoires se déploient plutôt dans le cadre des marchés internes du travail dans une logique de sécurisation des évolutions de court et moyen termes. Les bénéficiaires de la VAE ont d'ailleurs tendance à bâtir une stratégie de VAE dans la proximité, quel que soit le niveau de formation initiale.

- Parmi les grandes logiques de parcours professionnels repérées sur ces marchés internes du travail, le niveau de qualification des bénéficiaires permet de distinguer des stratégies pour partie différentes. Tous sont certes dans une recherche de promotion, mais les HNQ sont davantage en recherche d'anticipation des évolutions, alors que les BNQ, dont l'échantillon est représenté par le diplôme du DEAVS, sont quant à eux plus soucieux de mise en conformité aux exigences de diplômes posées par leur profession ou leur entreprise.

Bibliographie

Bonami J.-F. (2000), *Valider les acquis professionnels*, Éditions d'Organisation.

Béret P. et Dupray A. (1998), « La formation professionnelle continue : de l'accumulation des compétences à la validation de la performance », *Formation Emploi*, n° 63, pp. 61-80.

- Caroli E. (1993), « Les fonctions du système éducatif vues par les économistes ; quelques conceptions fondatrices », *Éducation et formation*, n° 35.
- Conninck de F. (1991), « Évolutions post-tayloriennes et nouveaux clivages sociaux », *Travail et emploi*, mars.
- Cortes O., Jean S. (1995), « Échange international et marché du travail : une revue critique des méthodes d'analyse », *Revue d'économie politique*, mai-juin, n° 3.
- Denney M. (2004), *Réforme de la formation professionnelle, les clés pour réussir sa mise en œuvre*, ESF Éditeur, collection « Formation permanente ».
- Doeringer P., Piore M. (1971), *International labour markets and manpower analysis*, Lexington Mass, Health Massachusetts.
- Feenstra R. C. (1998), « Integration of Trade and Disintegration of Production in the global Economy », *Journal of Economic Perspectives*, 12(4), fall, pp. 31-50.
- Germe J.-F. (2003), *Les mobilités professionnelles : de l'instabilité dans l'emploi à la gestion des trajectoires*, Rapport du groupe présidé par J.-F. Germe, Paris, La documentation française, février.
- Laruyère C., Paddeu J., Savoyant A., Teissier J., Rivoire B (2002), « La validation des acquis professionnels, Bilan des pratiques actuelles et enjeux pour les dispositifs futurs », Céreq, *Bref*, n° 185.
- Merle V. (2002), « Les enjeux du volet de la loi de modernisation sociale », *Actualité de la formation permanente*, n° 177, mars-avril, pp. 96-98.
- Rocca M. (2003), « La validation des acquis et de l'expérience. Réforme de la formation et nouvelles régulations du diplôme », *Travail et emploi*, 1^{er} trimestre.
- Vinokur A. (1995), « Réflexions sur l'économie politique du diplôme », *Formation Emploi*, n° 52, décembre.

Annexe

Questionnaire concernant les trajectoires professionnelles des bénéficiaires de la VAE

L'annexe présente les grandes rubriques du questionnaire

Identité

Module A : Niveau de formation

Module B : Situation à la date de la demande de VAE (emploi ou dernier emploi)-

Nous allons décrire maintenant votre situation lorsque vous avez déposé une demande de VAE et plus précisément votre emploi ou votre dernier emploi avant de déposer votre demande.

Module C – Initiative de la démarche

Nous allons parler de l'origine de votre démarche, et qui en est l'initiative et quel est son objectif

Module D – Impact de la VAE sur le plan professionnel à la date de l'enquête

Thème 2

Nouvelles formes des marchés professionnels

À quelles conditions le marché professionnel de l'ingénieur diplômé de l'enseignement supérieur agricole peut-il s'étendre ?

*Jean-Michel Drouet**

La dynamique insufflée par le processus de Bologne initié en 1999 a modifié le paysage de l'enseignement supérieur français. En particulier, l'effort des universités pour développer la dimension professionnalisante de leur formation a eu en particulier comme effet d'augmenter la concurrence entre les masters professionnels et les écoles d'ingénieurs, dont celles de l'enseignement supérieur agricole (ESA). L'image de ces dernières s'est construite sur des formations de spécialistes. Elle découle du contenu de leurs enseignements : des compétences en production agricole, des savoirs en agronomie, la connaissance des filières et des produits agricoles et alimentaires et la familiarité avec le monde rural. Les secteurs d'activités dans lesquels s'insèrent ces ingénieurs sont bien connus, et correspondent très majoritairement à des marchés professionnels réservés, sinon fermés (Paradeise 1998) : ces secteurs recrutent d'abord ces diplômés du fait de leur spécialisation en agriculture, signalée par leur titre d'ingénieurs d'une école de l'ESA.

Cependant, la qualité des emplois des ingénieurs diplômés de l'ESA est mise en question, sinon dévalorisée. Deux causes principales sont évoquées pour expliquer cette moindre performance : la première renvoie à la composition du public formé, en particulier à sa féminisation ; la seconde pointe les formations elles-mêmes, accusées de former des ingénieurs uniquement destinés au secteur agricole, offrant des débouchés restreints (peu d'emplois de cadres) et des perspectives de carrières limitées (faibles rémunérations).

Grande est alors la tentation pour ces établissements, afin de préserver leur notoriété, de s'afficher comme écoles d'ingénieurs généralistes. La réflexion sur l'ingénieur agronome de demain est engagée et conditionne la redéfinition des cursus. Dans ce cadre, la question est de savoir si le profil actuel de l'ingénieur diplômé de l'ESA lui permet de prétendre à d'autres métiers qu'à ceux liés à l'agronomie, la production agricole ou agroalimentaire et aux commerces et services associés.

La présentation préalable de l'ESA et des établissements qui le composent d'une part, un premier bilan de l'insertion professionnelle des ingénieurs de l'ESA établi à partir de données statistiques existantes d'autre part, visent à contextualiser cette analyse. L'état des lieux de l'insertion professionnelle des ingénieurs diplômés de l'ESA réalisée à partir d'une enquête rétrospective menée en 2007 auprès des sortants 2002 permet de vérifier si une insertion sur un marché professionnel ouvert, c'est-à-dire éloigné des débouchés traditionnels des ingénieurs en agriculture, est liée :

- à la fréquentation de certaines écoles, celles-ci se distinguant non seulement par leur politique de formation mais aussi par leur place dans la hiérarchie de l'ESA ;
- au type de recrutement des établissements (classe préparatoire, intégration post-bac, BTS, université...) ;
- au genre, la féminisation des effectifs étant massive dans les établissements de l'ESA.

* Jean-Michel Drouet, ENESAD-EDUTER, 26 Boulevard Petitjean, BP 87999, 21079 Dijon cedex, jean-michel.drouet@educagri.fr.

1. L'enseignement supérieur agricole et l'image de l'insertion professionnelle de ses diplômés

Chaque année, plus de 2 000 ingénieurs sont diplômés d'une école de l'ESA. En leur attribuant le titre de l'établissement dans lequel ils ont suivi leur formation, c'est une véritable identité sociale (Dubar 1989) qui leur est conférée. Si l'ESA recouvre bien une réalité complexe, des clivages apparaissent entre les différentes écoles, qui permettent à la fois de les distinguer et de les regrouper. Cette diversité induit une insertion professionnelle de leurs ingénieurs différenciée.

1.1. Les écoles de l'ESA

Les établissements de l'ESA, sous tutelle du ministère de l'Agriculture et de la Pêche (MAP), sont au nombre de vingt-et-un, auxquels on peut rajouter trois établissements sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale (MEN) qui forment des ingénieurs en agriculture (cf. annexe 1). Sept établissements sont privés.

Un premier clivage de nature historique distingue, parmi les établissements publics, les anciennes Écoles nationales supérieures agronomiques (ENSA), dont les apports théoriques et abstraits permettent d'offrir à l'agriculture les cadres dont elle a besoin pour évoluer, aux Écoles nationales des ingénieurs des travaux agricoles (ENITA), plus récentes, aux enseignements plus appliqués, chargées de former des techniciens proches du terrain (Charmasson *et alii* 1999). L'homogénéisation des procédures de recrutement n'a pas estompé la hiérarchie entre ces deux types d'établissements¹.

Le deuxième clivage concerne les modes de recrutement. Il renforce le premier au sein des établissements publics et permet de distinguer les écoles privées. Les stratégies individuelles des candidats rejoignent les politiques des établissements : les meilleurs étudiants du concours commun choisissent les ENSA, de renommée plus prestigieuse, qui recrutent quasi exclusivement par cette voie. S'il est possible pour de jeunes diplômés de l'Université, voire de BTS ou de DUT de suivre une formation d'ingénieur agronome *via* des concours spécifiques², le nombre limité de places qui leur sont réservées conforte cette sélection élitiste. Les ENITA affichent davantage la volonté de diversifier leur population : les places réservées aux sortants de l'Université ou de BTS sont proportionnellement plus nombreuses que dans les ENSA, même si les jeunes issus de classes préparatoires restent majoritaires. Non concernées par les concours communs, les sept écoles privées recrutent elles-mêmes leurs étudiants dès l'obtention du baccalauréat et les intègrent dans leurs propres classes préparatoires.

Alors que cette logique fondée sur la performance scolaire induit une surreprésentation des enfants de cadres dans les ENSA³, une plus grande mixité sociale peut être observée au sein des ENITA, en raison de la plus forte proportion des titulaires de BTS et de diplômés universitaires, mais aussi à cause des candidats moins bien classés au concours A (tableau 1). Le recrutement des écoles privées qui bénéficient d'une implantation locale forte semble territorialisé et singulièrement ouvert aux enfants d'agriculteurs.

Par ailleurs, la nature des épreuves du concours A centrées sur des disciplines scientifiques, du vivant notamment, fait évoluer la composition de la population des ingénieurs formés dans la mesure où elle attire particulièrement les filles, désormais majoritaires dans l'ESA. Plus nombreuses dans les ENSA que dans les ENITA, elles restent en revanche minoritaires dans les écoles privées.

¹ Le concours commun de recrutement aux ENSA et ENITA dit « concours A » est mis en place en 2001. Il est réservé aux étudiants des classes préparatoires scientifiques. Alors que les ENSA ont toujours délivré un diplôme de niveau bac+5 (deux ans de classes préparatoires + trois ans dans l'école), jusqu'en 1990 les ENITA donnaient accès à un niveau bac+4 (une seule année préparatoire).

² Le concours B est réservé aux diplômés de DEUG et licence, le C aux diplômés de BTS, le D aux diplômés d'une maîtrise. Un établissement d'enseignement supérieur peut aussi organiser un concours interne pour recruter quelques étudiants supplémentaires sur profil particulier.

³ Depuis les années 1960, la sociologie de l'éducation a mis en évidence les mécanismes aboutissant à l'inégale répartition des élèves et étudiants dans les formations selon leur origine sociale (Bourdieu et Passeron 1964).

Tableau 1
RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS INSCRITS EN FORMATION D'INGÉNIEURS SELON LA
PROFESSION ET CATÉGORIE SOCIALE DU PÈRE. ANNÉE 2006-2007 (%)

Groupes d'écoles	Agriculteurs	Artisans commerçants	Cadres, prof. Libérales	Professions interméd.	Employés	Ouvriers	Autres*	Total
ENSA	6,1	6,4	58,9	8,7	5,2	3,1	11,6	100
ENITA	8,7	7,2	38,9	17,3	9	4,9	14,0	100
Écoles privées	25,8	7,5	42,4	9,9	8,6	2,7	3,1	100
Ensemble	15,7	7,1	45,7	11,8	7,8	3,4	8,5	100

* Retraités, inactifs, non renseignés. Source : ministère de l'Agriculture et de la Pêche.

Le dernier clivage s'établit sur le degré de spécialisation des écoles : il permet de distinguer celles dont la formation très pointue détermine *a priori* les secteurs d'activités dans lesquels s'inséreront leurs futurs diplômés. Ainsi, les cinq écoles agroalimentaires (deux ENSA et trois ENITA) forment des ingénieurs qui s'insèrent d'abord dans l'industrie agroalimentaire. De même, les ingénieurs de l'INH⁴ travaillent dans l'aménagement du paysage, ceux de l'ENGEES⁵ dans la gestion de l'eau, ceux de la FIF⁶ dans celle de la forêt, et ceux de l'ESB⁷ sont des spécialistes de haut niveau sur le matériau bois.

La combinaison de ces différents clivages met en évidence trois principaux groupes d'écoles : ENSA, ENITA et écoles privées. Cette catégorisation traditionnelle, utilisée par les services statistiques du MAP, ne doit pas occulter les fortes spécificités de chaque école et des formations proposées : au sein d'un même établissement, la spécialisation de dernière année peut donner différents profils d'ingénieurs particuliers et éloignés les uns des autres. Rendre compte de l'insertion professionnelle des ingénieurs de l'ESA nécessite d'intégrer la pluralité des cursus qu'offrent ces écoles pour ne pas se limiter à donner des chiffres généraux et restituer aussi bien la complexité du système que la diversité des situations.

1.2. L'insertion professionnelle des ingénieurs de l'ESA

Plusieurs sources décrivent l'insertion professionnelle des ingénieurs, notamment en direction d'un large public. Quelques titres de la presse⁸ publient chaque année un « palmarès » des grandes écoles établi à partir d'une courte liste d'indicateurs sensiblement identiques : rémunérations moyennes, durée d'accès au premier emploi, taux net d'activité⁹. La lecture de ces chiffres et le classement qui en découle donnent une mauvaise image des écoles de l'ESA : de manière globale, ce sont leurs anciens étudiants qui connaissent l'insertion professionnelle la plus difficile (moindre rémunération, contrats précaires plus nombreux, statut de cadre plus rare...).

L'ensemble des acteurs de l'ESA connaît ces données : les écoles renseignent elles-mêmes la presse, en exploitant une enquête soumise tous les ans à leurs anciens étudiants. Le questionnaire est celui que propose la Conférence des grandes écoles (CGE), association des écoles supérieures françaises, à l'ensemble de son réseau. Les établissements conduisent les enquêtes et renvoient les résultats récoltés à la CGE, qui ne dispose donc pas de données individuelles mais sexuées, agrégées par établissements. Malgré cette limite, la CGE dispose d'une base de données numériquement très importante alimentée depuis 1993, date de lancement de ce dispositif. En 2006, le MAP a demandé à la CGE de comparer les réponses des 6 740 diplômés de l'ESA avec celle des 51 531 ingénieurs d'autres écoles qui ont répondu à cette enquête entre 2000 et 2006.

Ce rapport non publié (Le Pluart 2006) met en évidence que « 16 mois après la fin de leur formation, les ingénieurs diplômés de l'ESA sont dans une plus grande proportion en recherche d'emploi » et que « les

⁴ INH : Institut national d'horticulture.

⁵ ENGEES : École nationale du génie de l'eau et de l'environnement de Strasbourg.

⁶ FIF : Formation des ingénieurs forestiers.

⁷ ESB : École supérieure du bois.

⁸ Ces informations sont disponibles sur les sites Internet de ces journaux : www.letudiant.fr ; www.lexpansion.com ; www.lepoint.fr ; www.usinenouvelle.com.

⁹ Ne sont cités ici que les indicateurs relatifs à l'insertion professionnelle. Pour être exact, d'autres sont relevés liés à la qualité de la formation.

indicateurs concernant les conditions d'emploi sont parfois très en retrait de ceux observés chez les autres ingénieurs [...] La proportion de contrat à durée indéterminée chez les ingénieurs issus de l'ESA est en moyenne inférieure de 12 points chez les hommes et de 17 points chez les femmes [...] Le montant brut annuel du salaire des ingénieurs de sexe masculin diplômés de l'ESA est inférieur de 23 % à celui de leurs collègues des autres écoles d'ingénieurs. Chez les femmes, l'écart est de 21 % ». Des pistes d'explication sont évoquées : l'activité des ingénieurs en agriculture s'exerce plus souvent en province (à 71 % en moyenne contre 43 % chez les autres ingénieurs) et ils sont proportionnellement plus nombreux à travailler dans une entreprise de moins de 100 salariés (46 % contre 17 %).

Ces résultats paraissent davantage refléter l'état du marché du travail particulier des ingénieurs de l'ESA, liés aux caractéristiques des entreprises et organismes qui les emploient, que leur moindre employabilité. En d'autres termes, ce sont les spécificités et le faible dynamisme du secteur agricole qui peuvent être mis en cause. En effet, la population active agricole et le nombre d'exploitations accusent des baisses constantes¹⁰. Surtout, les carrières d'ingénieurs et de cadres en agriculture pâtiraient de conditions relativement peu avantageuses.

Le Comité d'études sur les formations d'ingénieurs (CEFI) semble partager cette analyse. Centrées sur les rémunérations des ingénieurs en poste, ses enquêtes visent à connaître les conditions de travail de l'ensemble des ingénieurs actifs. Selon celle réalisée en 2005, les ingénieurs spécialisés en « agronomie, sciences de la vie et en agroalimentaire » sont les moins bien rémunérés (25 500 euros de salaire annuel brut médian des débutants contre 30 000 euros pour l'ensemble des ingénieurs), les plus exposés au chômage (11,9 % pour les moins de 30 ans, contre 8,3 %), et 18 % travaillent dans une entreprise de moins de 20 salariés (contre 10 %) quand 24 % évoluent dans une entreprise de plus de 2 000 salariés (contre 43 %). C'est parmi ces ingénieurs, qui travaillent à 18,1 % dans le secteur d'activités de l'agriculture (contre 2,5 %) et à 23,6 % dans celui de l'industrie agroalimentaire (contre 3,7 %), que l'on repère la plus grande proportion de femmes (35 %, contre 16 %) Ils sont également présents dans les autres secteurs : 42 % déclarent travailler dans le tertiaire (contre 48 %), sans que le détail n'en soit donné.

Ces informations proviennent d'enquêtes réalisées auprès d'ingénieurs sortants ou en poste à un moment donné, et s'intéressent à leur situation uniquement au moment de l'interrogation. En outre, la population étudiée est celle de l'ensemble des ingénieurs, les particularités de ceux de l'ESA sont souvent occultées. Les secteurs d'activités du tertiaire, notamment ceux liés au conseil agricole, ne sont pas pris en compte¹¹. Or, il apparaît que les caractéristiques sectorielles soient discriminantes pour les diplômés de l'ESA par rapport aux ingénieurs des autres écoles.

Pour pallier cette absence de données longitudinales, le MAP a demandé à ENESAD-EDUTER de réaliser une enquête rétrospective auprès des diplômés de la promotion 2002 retraçant les 4,5 années suivant leur sortie de formation. Ce sont les résultats de cette enquête réalisée au premier trimestre 2007 qui sont mobilisés ci-après¹². L'objectif est ici de mesurer l'ouverture du marché du travail pour les diplômés 2002 : la description des trajectoires des ingénieurs dans les principaux marchés professionnels fermés et ouverts permettra d'identifier les déterminants des destins « atypiques ».

2. Les marchés professionnels des ingénieurs diplômés de l'ESA

L'exploration des marchés professionnels nécessite de bien connaître les secteurs d'activités des entreprises dans lesquels les ingénieurs de l'ESA travaillent. Les nomenclatures utilisées par la CGE et le CEFI embrassent l'ensemble des activités françaises, de sorte que l'on n'y retrouve pas les débouchés spécifiques en agriculture. C'est pourquoi le MAP a entrepris de construire sa propre nomenclature des secteurs d'activités des entreprises et organismes potentiellement employeur des ingénieurs qu'il forme. Ce travail, élaboré avec la collaboration des personnels en charge d'administrer les enquêtes de la CGE au sein des établissements, ambitionnait de rester fidèle aux catégories de la Nomenclature des activités françaises

¹⁰ Voir les données statistiques sur l'économie agricole via le site www.agreste.agriculture.gouv.fr

¹¹ Nous avons déjà évoqué les difficultés rencontrées pour classer les emplois et les secteurs d'activités pour étudier le secteur agricole (Bargeot, Drouet, 2001).

¹² Parmi les 2 219 ingénieurs diplômés de l'ESA en 2002, 1 882 ont pu être sollicités pour répondre au questionnaire. 1 031 ont répondu (54,8 %). Compte tenu des spécificités des carrières d'ingénieurs en matière de mobilité (Duprez *et al.* 1990), ce travail mériterait sans doute d'être complété sur un temps d'observation plus long (au moins 10 ans). Par ailleurs, l'impossible comparaison de ces résultats avec un précédent travail de ce type en limite la portée.

(NAF) de l'INSEE. Il donne une première image des secteurs d'activités des ingénieurs de l'ESA (cf. annexe 2). Le tableau 2 indique la proportion des ingénieurs diplômés 2002 qui travaillent dans chaque secteur d'activités durant l'hiver 2007 et, pour chacun d'entre eux, leur répartition dans les marchés professionnels ouverts ou fermés. Ces derniers ont été distingués de manière empirique : le premier regroupe les entreprises et organismes qui ne se trouvent pas dans le champ de l'agriculture, de l'agroalimentaire et du milieu rural, le second ceux dont l'activité y est liée.

Tableau 2
RÉPARTITION DES INGÉNIEURS DIPLÔMÉS DE L'ESA EN 2002 SELON LES SECTEURS D'ACTIVITÉS DES ORGANISMES ET ENTREPRISES DANS LESQUELS ILS TRAVAILLENT DURANT L'HIVER 2007

Secteurs d'activités	Marchés professionnels ouverts	Marchés professionnels fermés	Ensemble
Industrie agroalimentaire		174	174
Administrations	10	112	122
Organisations professionnelles agricoles		129	129
Entreprises privées de services	67	61	128
Commerce et distribution	6	110	116
Enseignement et recherche	36	33	69
Productions agricoles		45	45
Environnement, paysage, aménagement		41	41
Autres industries de transformations	17	11	28
Industrie de l'agrofourriture, agrochimie		28	28
Autres	14	34	48
Total	150	778	928

Sources : Enquête « trajectoires professionnelles des ingénieurs diplômés de l'ESA », ENESAD/Eduter, MAP, 2008.

Rappelons que les ingénieurs diplômés de l'ESA en 2002 sont entrés sur le marché du travail à une période peu favorable aux jeunes débutants. En dépit de ces difficultés, plus de quatre ans après l'obtention de leur diplôme d'ingénieur, la plus grande part d'entre eux travaille dans ce à quoi ils ont été formés.

Le marché professionnel de l'ingénieur de l'ESA n'est que très partiellement ouvert : 16,2 % des diplômés 2002 travaillent en dehors des marchés fermés plus de quatre ans après leur sortie de formation, soit 150 individus dans notre échantillon. Parmi eux, un peu plus des deux tiers sont concentrés sur deux secteurs d'activités, celui des entreprises de services et celui de l'enseignement et de la recherche.

Compte tenu du faible effectif global et de la variété des situations qu'il recouvre, nous limiterons notre analyse à la présentation des caractéristiques les plus saillantes de la population qui travaille dans chacun des marchés professionnels, ouverts et fermés, les plus représentés. L'application du test du χ^2 semble tout de même indiquer que le fait de s'insérer dans un marché professionnel ouvert est, pour les ingénieurs 2002 de l'ESA, significativement plus fréquent pour les anciens étudiants des ENSA (20,4 %), pour les enfants de cadres et des professions libérales (24,4 %) et pour ceux qui ont prolongé leur formation après avoir obtenu leur diplôme d'ingénieur (31,7 %). Cela est significativement moins souvent le cas pour les ingénieurs issus des écoles privées (12,2 %) et des enfants d'agriculteurs (9,5 %). De manière moins significative, les ingénieurs qui sont titulaires d'un BTS ont tendance à préférer un marché professionnel fermé. En revanche, on ne constate, de manière globale, aucune différence entre les hommes et les femmes¹³.

¹³ La place manque ici pour présenter une description statistique détaillée des résultats de cette enquête. Celle-ci devrait faire l'objet d'un document publié par Educagri Éditions en 2008. Par ailleurs, dans le cadre d'une étude portant sur « l'employabilité des ingénieurs de l'ESA », des entretiens vont prochainement être menés auprès d'ingénieurs qui ont répondu à cette enquête : il s'agira d'affiner les tendances constatées et de mieux comprendre les trajectoires individuelles.

2.1. Les ingénieurs diplômés de l'ESA qui travaillent au sein de marchés professionnels fermés

2.1.1. Dans l'industrie agroalimentaire

L'industrie agroalimentaire peut être considérée comme un archétype de marché professionnel fermé. Les ingénieurs qui y travaillent au moment de l'enquête sont plus souvent des femmes issues des écoles spécialisées en agroalimentaire, qui ont dans la plupart des cas accédé rapidement à un emploi durable. En outre, il semble que ces jeunes diplômés soient particulièrement peu mobiles : 83,3 % d'entre eux n'ont travaillé que dans l'industrie agroalimentaire depuis leur entrée sur le marché du travail (contre 65,8 % de non-mobilité intersectorielle dans l'ensemble de la population).

2.1.2. Dans les organisations professionnelles agricoles

Les organisations professionnelles agricoles (OPA) rassemblent l'ensemble des structures créées ou gérées par et pour les agriculteurs. On y trouve les chambres d'agriculture, les syndicats et mutuelles agricoles, les instituts techniques, ainsi que d'autres structures, associatives pour la plupart, souvent créées à l'instigation du syndicalisme.

Les femmes sont significativement davantage employées au sein d'une OPA que les hommes (16,7 % contre 10,4 %), ainsi que les diplômés de certaines écoles, des ENITA notamment, mais aussi d'une ENSA et d'une école privée. Les salariés des OPA ont moins souvent poursuivi des études après leur formation d'ingénieur que dans l'ensemble de la population et ont davantage emprunté une trajectoire alternant périodes de recherche d'emploi et/ou emplois précaires. Ainsi, seuls 60,5 % d'entre eux ont toujours travaillé dans le secteur des OPA, durant les 4,5 ans considérés.

Le marché professionnel des OPA, constitué de structures de petites tailles en cours de réorganisation, cristallise les interrogations des responsables des formations supérieures agricoles : ces dernières ont-elles toujours vocation à préparer aux carrières du conseil agricole puisque celles-ci n'offrent pas une bonne qualité d'emploi pour un ingénieur ? Les contrats proposés y sont à durée déterminée et les rémunérations parmi les plus faibles.

2.1.3. Dans les entreprises de services

Parmi les entreprises de services qui constituent un marché professionnel fermé pour les ingénieurs de l'ESA, la part des banques positionnées sur le secteur agricole est prépondérante (environ la moitié dans notre population). S'y trouve également des cabinets d'expertise foncière ou œnologique, des bureaux d'études, des cabinets de certification de produits agricoles ou alimentaires.

Ces entreprises comptent, plus que dans l'ensemble de la population, des diplômés des écoles privées ainsi que ceux de deux ENSA. Elles connaissent un turn-over relativement fort (seuls 57,4 % des ingénieurs y ont toujours travaillé depuis leur sortie de formation), mais cette mobilité n'est cette fois pas subie. Les ingénieurs qui y travaillent au moment de l'enquête ont quasiment tous toujours occupé un emploi pendant la période d'observation, à durée indéterminée le plus couramment. Ce marché professionnel est considéré comme étant l'un des plus grands pourvoyeurs d'emplois dans les années à venir, grâce à une pyramide des âges de ses salariés très favorable aux débutants. Il est également perçu comme une alternative aux difficultés d'insertion rencontrées dans les OPA.

2.1.4. Dans les administrations

Les administrations constituent un marché professionnel traditionnel pour les ingénieurs diplômés de l'ESA, du moins celles des ministères chargés de l'agriculture ou de l'environnement, de leurs services déconcentrés et des établissements publics qui leur sont associés. L'inscription dans un établissement de l'ESA, et plus particulièrement dans une ENITA, constitue une stratégie pour intégrer la fonction publique d'État. Certains étudiants bien classés au concours A, bénéficient du statut de fonctionnaire dès leur entrée en formation d'ingénieur. Après l'obtention de leur diplôme d'ingénieur, ils peuvent poursuivre leur formation dans une école d'application.

En revanche, l'intégration dans une collectivité territoriale paraît moins linéaire et moins pérenne : on y compte beaucoup d'agents non titulaires, très fréquemment des femmes, qui ont occupé plusieurs emplois, à durée déterminée parfois entre plusieurs périodes de chômage.

S'ils sont les plus courants, ces deux profils ne recouvrent pas la diversité des parcours qui mènent à travailler dans les administrations. Leur accès dépend également de la réussite éventuelle à un concours de la fonction publique. Marché professionnel réservé aux ingénieurs des écoles publiques, il est très peu investi par ceux issus du privé. Il se caractérise par une faible mobilité des entrants (69,6 % des ingénieurs 2002 ont toujours travaillé durant les quatre premières années de leur carrière).

2.1.5. Dans le commerce et la distribution

Ce marché professionnel est majoritairement composé des coopératives agricoles, des centrales d'achats alimentaires, des intermédiaires de commerce de gros en produits agricoles ou alimentaires mais aussi des commerces de détail alimentaire. Les caractéristiques de ses salariés sont étroitement liées à la sociologie des étudiants des écoles privées : des hommes le plus souvent, fils d'agriculteur, qui ont quasiment toujours exercé une activité professionnelle depuis leur sortie de formation, et qui sont restés fidèles dans 70 % des cas au secteur commercial. La constitution de ce marché professionnel fermé a été facilitée par l'implantation locale des écoles privées, historiquement situées au cœur d'un réseau qui s'entretient de lui-même par l'intégration régulière des anciens étudiants.

2.1.6. Dans d'autres marchés professionnels fermés

La production agricole propose très peu de postes de cadres et d'ingénieurs. Ainsi, ceux qui y passent l'ensemble des quatre premières années de leur carrière sont exploitants agricoles ou responsables de domaines, des hommes d'origine familiale agricole dans la plupart des cas. Les sortants des écoles privées sont donc largement représentés, ainsi que ceux de l'ENITA de Bordeaux qui propose une spécialité « viticulture », au contraire de ceux des ENSA.

L'aménagement paysager et l'environnement peuvent être assimilés à des niches d'emplois destinés à des ingénieurs spécialisés (comme ceux de l'INH, de l'ENGEES).

L'enseignement agricole et la recherche en agronomie ne peuvent guère être considérés comme de substantiels débouchés, faute de postes. Ce sont pourtant des secteurs dans lesquels les diplômés de l'ESA peuvent s'insérer, mais au terme de parcours différents. Ceux qui occupent une fonction de chercheur à l'Institut national de recherche agronomique ou d'enseignant chercheur dans une école supérieure agronomique sont plutôt d'anciens étudiants des classes préparatoires, puis des ENSA et qui ont ensuite préparé une thèse de doctorat. Les enseignants du secondaire technique agricole, surtout les non-titulaires, sont des femmes diplômées des ENITA qui ont occupé plusieurs emplois à durée déterminée.

Enfin, les ingénieurs diplômés de l'ESA sont susceptibles de travailler dans l'industrie de l'agrofourniture et de l'agrochimie, notamment lorsqu'ils sont issus de certaines ENSA, en particulier celles sous tutelle du MEN.

2.2. Les ingénieurs qui travaillent au sein de marchés professionnels ouverts

2.2.1. Dans les sociétés de services

Les sociétés de conseil (en marketing, administration, ressources humaines, gestion...) et les banques et assurances non positionnées sur le marché agricole forment l'essentiel des entreprises de services de ce marché professionnel accessibles aux ingénieurs de l'ESA. Les anciens étudiants des écoles privées sont plus présents dans les banques et les assurances, ceux des ENSA et ENITA dans les sociétés de conseil.

Hormis le fait qu'ils aient entrepris un peu plus souvent que dans l'ensemble de la population de poursuivre des études pour obtenir une spécialisation (par la préparation d'un master professionnel en management ou marketing), rien ne permet de caractériser ces jeunes ingénieurs, ni même de les différencier de ceux qui travaillent dans des entreprises de services considérées comme un marché professionnel fermé (cf. 2.1.3).

2.2.2. Dans les industries de transformations

En dehors des bio-industries, les ingénieurs diplômés de l'ESA sont employables par l'industrie pharmaceutique et des cosmétiques. Le faible effectif (17 individus) d'ingénieurs dans ce cas au sein de notre population interdit toute conclusion. Toutefois, il semblerait qu'être enfant de cadre, diplômé d'une ENSA et avoir préparé un diplôme de spécialisation tel qu'un master professionnel contribuent à y accéder, notamment pour occuper des fonctions de marketing ou de management.

2.2.3. Dans l'enseignement (hors agricole) et la recherche (hors agronomique)

Parmi les ingénieurs de l'ESA 2002, les chercheurs (en post-doctorat le plus souvent) ou enseignants-chercheurs sont surtout des anciens étudiants des ENSA sous tutelle du MAP, et presque jamais ceux des établissements privés. Leur parcours, encouragés par la politique de formation des ENSA sous tutelle du MAP, ne révèle pas de surprise : classe préparatoire, concours A, ENSA, thèse de doctorat très souvent en biologie ou en environnement, post-doctorat ou concours de maître de conférences.

Plus rarement, certains, presque toujours des femmes, choisissent de préparer un concours pour intégrer l'Éducation nationale en tant que professeur des écoles ou des sciences de la vie et de la terre.

L'insertion des ingénieurs diplômés de l'ESA dans des marchés professionnels autres que ceux qui leur sont traditionnellement réservés reste peu développée à ce jour. Ces trajectoires encore atypiques résultent de la combinaison complexe des caractéristiques personnelles des étudiants et de leurs parcours de formation. L'élargissement des possibles en matière d'insertion professionnelle n'est effectif que pour des profils très particuliers d'ingénieurs agricoles, qui constituent l'élite de l'ESA : ce sont les meilleurs élèves des classes préparatoires, incités par les ENSA à poursuivre des études scientifiques, ou des ingénieurs qui préparent une spécialisation hors agriculture pour acquérir une double compétence. Cependant, quand un obstacle empêche de suivre un tel parcours idéal typique malgré un profil qui aurait pu y destiner, l'insertion devient problématique. Cela est particulièrement vrai pour les femmes, en premier lieu pour celles qui n'ont pas été assez bien classées au concours A pour entrer dans l'établissement de leur choix : la redéfinition du projet s'impose alors comme un processus qui peut s'avérer laborieux.

L'adéquation formation-emploi est respectée et les indicateurs d'insertion satisfaisants pour une large majorité des ingénieurs de l'ESA. Tous les établissements ne remettent pas en cause l'orientation spécialisée de leurs cursus : certaines écoles sélectives, comme la FIF ou l'ENGEES, accueillent des promotions de faibles effectifs et bénéficient de micromarchés professionnels très fermés. Par ailleurs, il est difficile d'imaginer qu'aujourd'hui, et peut-être encore plus demain, dans notre économie et notre société, les ingénieurs en agriculture rencontrent des difficultés à trouver un emploi dans leur champ de compétences : pour répondre aux problématiques liées à la sécurité alimentaire, au développement durable, à la qualité environnementale ou à la gestion des ressources naturelles, des profils de haut niveau de technicité, assortis de compétences en management, gestion, administration, conseil et études marketing, sont demandés.

Pour autant, certaines interrogations des acteurs de la formation de l'ESA paraissent légitimes au regard de la qualité médiocre d'un certain nombre des emplois décrits. Ainsi les fonctions liées au conseil agricole, notamment au sein des OPA, correspondent rarement à un statut d'ingénieur. S'il s'agit bien là d'une des vocations premières de l'ESA, cela devient son talon d'Achille lorsqu'il s'agit de comparer les types de contrat signés et les rémunérations avec ceux des ingénieurs des autres établissements. Dans un contexte de concurrence avivée entre les formations supérieures, cette comparaison systématiquement défavorable aux écoles de l'ESA devient problématique. Les difficultés de recrutement risquent de s'en trouver accrues, y compris dans les écoles qui disposent d'un marché professionnel fermé mais d'une image peu attractive, comme celles de l'agroalimentaire.

L'autonomisation des établissements d'enseignement supérieur les rend davantage responsables de leur politique de formation : parmi ceux de l'ESA, certains peuvent chercher à gommer leur spécificité agricole pour étendre le marché professionnel de leurs diplômés, avec pour finalité d'améliorer leur classement dans la hiérarchie des écoles supérieures. Cependant, s'affranchir ainsi du champ de l'agriculture peut entraîner quelques effets pervers, dont celui de ne plus être reconnu pour ses spécificités pourtant réelles. Par exemple, au sein des écoles privées qui sont parmi celles dont l'image est la plus territorialisée et « agricole-centrée », l'accueil de nouveaux types d'étudiants, du fait du déclin du vivier des enfants d'agriculteurs, posera sans doute des problèmes, notamment identitaires : les carrières féminines semblent d'ores et déjà moins avantageuses que celles de leurs homologues masculins.

Enfin, et à l'aune de ce qui vient d'être évoqué, il paraît peu réaliste de vouloir étendre le marché professionnel des diplômés de l'ESA tout en désirant ouvrir ces formations à des étudiants des catégories sociales les moins favorisées. Du moins en ce qui concerne les établissements publics, ce dernier objectif nécessiterait de recruter moins d'étudiants par le biais du concours A au bénéfice des autres populations, notamment les titulaires de BTS. Or, ces derniers, majoritairement des hommes, se destinent presque toujours à un marché professionnel fermé. La tendance à afficher comme généraliste les formations d'ingénieurs en agriculture entérine un peu plus la logique d'excellence qui prévaut largement dans l'ESA.

Bibliographie

Bargeot M., Drouet J.-M. (2001), « Comment décrire l'évolution des emplois occupés par les anciens élèves de l'enseignement agricole ? Comment classer les nouveaux emplois ? Par exemple dans le secteur de l'environnement », in *Construction et usage des catégories d'analyse : 8^e journées d'analyse longitudinale du marché du travail*, Céreq, documents n° 156, série séminaires.

Bourdieu P., Passeron J.-C. (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit.

Charmasson T., Duvigneau M., Lelorrain A.-M. et Le Naou H. (1999), *L'Enseignement agricole, 150 ans d'histoire, évolution historique et atlas contemporain*, Educagri Éditions.

Conseil national des ingénieurs et des scientifiques de France, (2005), *16^e enquête socioprofessionnelle du CNISF. L'ingénieur dans la société et sa rémunération*, rapport interne, Comité d'études sur les formations d'ingénieurs.

Degenne A., Giret J.-F., Guegnard C., Paul J.-J. et Werquin P. (dir.) (2004), *Genre et données longitudinales : X^e journées d'analyse longitudinale du marché du travail*, Céreq, Relief n° 4.

Dubar C. (1989), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.

Duprez J.-M., Grelon A., Marry C. (1991), « Les ingénieurs des années 1990 : mutations professionnelles et identité sociale », *Sociétés contemporaines*, n° 6, pp. 41-64.

Le Pluart A. (2006), *L'insertion professionnelle des ingénieurs diplômés des écoles sous tutelle du ministère de l'Agriculture et de la Pêche, Résultats sur sept années d'enquête*, rapport interne, conférence des grandes écoles.

Paradeise C. (1998), « Les professions comme marchés de travail fermés », *Sociologie et sociétés*, vol. XX.

Annexe 1

Les établissements de l'enseignement supérieur agricole en 2002

Groupe d'écoles	Nom	Ministère de tutelle
Écoles nationales supérieures agronomiques (ENSA)	ENSA de Toulouse	MEN
	ENSA de Montpellier*	MAP
	ENSA de Rennes**	MAP
	École nationale supérieure d'agronomie et des industries alimentaires (ENSAIA)	MAP
	École nationale supérieure industries agricoles et alimentaires (ENSIA) ***	MEN
	Institut national d'agronomie Paris-Grignon (INA-PG) ***	MAP
	Institut national d'horticulture (INH)	MAP
Établissements nationaux des ingénieurs des travaux agricoles (ENITA)	ENITA de Clermont-Ferrand	MAP
	ENITA de Bordeaux	MAP
	Établissement national d'enseignement supérieur agronomique de Dijon (ENESAD)	MAP
	École nationale du génie rural, des eaux et des forêts – Formation des ingénieurs forestiers (ENGREF FIF)***	MAP
	École nationale du génie de l'eau et de l'environnement de Strasbourg (ENGEES)	MAP
	Institut national supérieur de formation agroalimentaire (INSFA)*	MAP
	Établissement national des ingénieurs des techniques des industries agricole et agroalimentaire (ENITIAA)	MAP
École nationale supérieure de biologie appliquée à la nutrition et à l'alimentation (ENSBANA)	MEN	
Écoles privées	Institut supérieur d'agriculture de Lille	MAP
	Institut supérieur d'agriculture de Beauvais – Institut Lasalle	MAP
	École supérieure d'agriculture d'Angers	MAP
	Écoles d'ingénieurs de Purpan	MAP
	Institut supérieur d'agriculture et d'agroalimentaire Rhône-Alpes (ISARA)	MAP
	École supérieure d'ingénieurs et techniciens pour l'agriculture (ESITPA)	MAP
	École supérieure du bois (ESB)	MAP

* Suite à la restructuration de l'ESA, Montpellier SupAgro regroupe dorénavant l'ENSA M et des formations spécialisées dans l'agriculture des régions chaudes (CNEARC et l'ENSIA-SIARC).

** Agro Campus résulte de la fusion, entre autres, de l'ENSA R et de l'INSFA.

*** Ces 3 établissements (INA PG, ENSIA et ENGREF) se sont rapprochés pour former l'AgroParis Tech.

Annexe 2

NOMENCLATURE SECTEURS D'ACTIVITÉS DES INGÉNIEURS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AGRICOLE		
Secteur général	Domaines d'activités concernés	Code et sous-secteurs
Productions agricoles	Productions végétales et services très proches de la production végétale Productions animales et services très proches de la production animale Aquaculture-Pêche Forêt, sylviculture, services forestiers	S101 Culture céréales, cultures industrielles S102 Culture légumes, maraîchage S103 Horticulture/pépinières S104 Culture fruitière S105 Viticulture S106 Arboriculture S107 Services aux cultures productives S108 Réalisation/entretiens plantations ornementales /Entreprise paysagiste S110 Élevage bovins S111 Élevage ovins, caprins, équidés S112 Élevage porcins S113 Élevage volailles S114 Élevage autres animaux S115 Culture, élevage associé S116 Services annexes à l'élevage S117 Activités vétérinaires S120 Pêche S121 Pisciculture-aquaculture S130 Chasse S131 Sylviculture S132 Exploitation forestière S133 Services forestiers
Agroalimentaire	Industries agroalimentaires et alimentation animale	S201 Industries viandes S202 Industries poissons S203 Industries fruits et légumes S204 Industries huiles et des graisses S205 Industries lait et produits laitiers S206 Industries grains et produits amylacés S207 Fabrication d'aliments pour animaux S208 Fabrication d'ingrédients S209 Production eaux et boissons S210 Autres industries
Restauration collective		S301 Restauration collective S302 Traiteur
Autres industries de transformation		S401 Industries pharmaceutiques S402 Cosmétiques S403 Biotechnologies S404 Industries liées à l'énergie S405 Autres
Agrofourniture-Agrochimie	Production d'engrais-phytosanitaires-semences	S501 Agrochimie (dont engrais, produits phytosanitaires, semences) S502 Autres produits chimiques
Autres activités de fabrication		S601 Machinisme agricole S602 Autres machines/matériel S603 Industries du bois/scieries S604 Fabrication papier/emballages
Développement/ Aménagement/ Environnement/ Paysage	Eaux usées, déchets, voirie, gestion du patrimoine naturel, urbanisme, ingénierie	S701 Captage et distribution d'eau S702 Réalisation de réseaux S703 Collecte et traitement eaux usées, déchets, ordures ménagères S704 Bureau d'études (ingénierie/études techniques en environnement) S705 Association protection des ressources naturelles et éducation à l'environnement

Annexe 2 (suite)

NOMENCLATURE SECTEURS D'ACTIVITÉS DES INGÉNIEURS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AGRICOLE		
Secteur général	Domaines d'activités concernés	Code et sous-secteurs
Services aux entreprises et aux particuliers, agricoles et non-agricoles	Sociétés de conseil et d'ingénierie, centres de gestion, banques, assurances, sociétés d'informatique	S801 Édition/Presse S802 Banques S803 Assurances S804 Sociétés de TIC S805 Sociétés de transports S806 Sociétés de conseil (administration d'entreprise/RH/marketing/gestion) S807 Bureaux d'études (ingénierie/études techniques) hors environnement/aménagement S808 Cabinets d'expertise (œnologique/foncière...) S809 Cabinets de certification S810 Cabinets/cliniques vétérinaires
Organisations professionnelles agricoles	Organisations associatives	S901 Chambres d'agriculture S9.02 Centres de gestion agréé S9.03 Syndicats agricoles S9.04 Instituts et centres techniques S9.05 SAFER S9.06 Structures interprofessionnelles S9.07 Autres
Administrations	État (ministères, services déconcentrés), collectivités territoriales	S1001 Agriculture S1002 Affaires étrangères S1003 Autres ministères S1004 Établissements publics S1005 Collectivités territoriales
Enseignement et Recherche publique et privée	Organismes de recherche publique, établissements d'enseignement	S1101 Recherche publique S1102 Enseignement primaire S1103 Enseignement secondaire technique S1104 Enseignement supérieur S1105 Formation et autres types d'enseignement
Organismes internationaux, humanitaires	ONG, institutions européennes et internationales	S1201 Union européenne/organismes internationaux S1202 Ambassades S1203 Organisations non gouvernementales, association S12.04 Autres
Commerces/ Distribution	Commerces de gros et de détails produits agricoles, agro-alimentaires, grande distribution	S1301 Intermédiaires du commerce et centrale d'achats S1302 Commerces de gros (dont coopératives) S1303 Commerces de détail/distribution spécialisée S1304 Commerces d'alimentation générale/Grande distribution
Activités de loisirs/Activités culturelles		S14
Autres		S15

L'importance du stage dans l'insertion professionnelle des étudiants

Nicole Escourrou*

À l'heure où l'insertion professionnelle devient un enjeu pour les institutions de l'enseignement supérieur, notamment dans le choix des parcours de formation, l'analyse des effets du stage ou des stages réalisés pendant les études supérieures et des représentations de l'insertion professionnelle d'étudiants prend toute sa valeur.

Le rôle du stage paraît fondamental pour la construction de l'insertion professionnelle des étudiants de l'enseignement supérieur français comme le laisse entrevoir des rapports officiels montrant, par exemple, les liens entre l'université et l'emploi, même si on ne sait pas comment le stage la favorise réellement. L'actualité parle des stages des étudiants et de l'accent fort mis sur la professionnalisation des universités. Cependant ces deux approches ne sont pas toujours reliées et restent traitées généralement au niveau des institutions et moins au niveau des acteurs directs (les étudiants). Si les dispositifs sont bien étudiés et présentés, la centration sur l'étudiant est plus rare, et l'on ne sait pas vraiment quelle est l'importance du stage pour l'étudiant et pour son insertion professionnelle en formation initiale.

Une enquête a donc été menée en ce sens auprès d'une population de 43 étudiants de masters professionnalisants (Master 1 en ressources humaines et Master 2 en lobbying européen). Les représentations des étudiants ont été recueillies par des questionnaires, exploités par des analyses quantitatives et des analyses de contenu. Cette enquête a montré l'importance du stage pour l'insertion professionnelle future et en quoi leurs représentations positives sur le stage pouvaient favoriser l'insertion souhaitée. Les résultats de cette recherche vont donc être présentés ici. L'enquête est poursuivie actuellement à une plus grande échelle dans le cadre d'une thèse sur le stage, transition entre les mondes universitaires et professionnels.

La première partie de cet article va situer le stage et l'insertion professionnelle, puis donner les éléments généraux concernant les étudiants qui ont participé à cette première enquête. Les trajectoires de ces étudiants ont été analysées grâce à leur curriculum vitae. La seconde partie va aborder les résultats obtenus à partir de deux questionnaires. Le premier proposait une dizaine de questions générales (126 items) sur leurs représentations de leur insertion professionnelle et de l'enseignement, du monde du travail et de leur avenir professionnel. Le second questionnaire permettait des réponses ouvertes à trois questions générales sur le stage, notamment pour appréhender le lien entre le stage et l'insertion professionnelle.

1. Stage en formation initiale, trajectoires des étudiants vers l'insertion professionnelle

1.1. Stage et insertion professionnelle

Le stage, dans les dictionnaires, est défini comme une « période d'études pratiques » ou une « période de formation professionnelle », le « stagiaire » étant « celui qui fait un stage », ou encore une « période pendant laquelle une personne exerce une activité temporaire dans une entreprise, en vue de sa formation ». Au niveau juridique, la loi du 12 novembre 1968 d'orientation de l'enseignement supérieur (n° 68-979) est la première à faire mention, dans son article 21, de la possibilité de faire des stages « d'orientation à l'usage des étudiants nouvellement inscrits lorsqu'elles [les universités] estiment utile de vérifier leurs aptitudes aux études qu'ils entreprennent ». La loi n° 71-557 du 12 juillet 1971, article 9, précise encore : « Ces stages sont obligatoires pour tous les étudiants au bénéfice desquels ils sont prévus. À l'issue de ces stages, il peut être recommandé aux étudiants de choisir soit dans la même université, soit dans une autre université si des conventions ont été passées à cet effet, d'autres études ou cycle d'enseignement plus court adapté à une activité professionnelle. » La loi du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur (n° 84-52) précise dans son article 5 : « Les enseignements supérieurs sont

* Nicole Escourrou, doctorante à l'Université de Paris X Nanterre, CREF (EA 1589), Centre de recherche éducation-formation, Équipe enseignement supérieur, École doctorale Connaissance Langage Modélisation, 33 rue Fondary, 75015 Paris, Nicole.Escourrou@club-internet.fr.

organisés en liaison avec les milieux professionnels : [...] des stages peuvent être aménagés dans les entreprises publiques ou privées ou l'administration ainsi que des enseignements par alternance ; dans ce cas, ces stages doivent faire l'objet d'un suivi pédagogique approprié. » Le stage est régi par une convention de stage qui matérialise les liens entre un étudiant, son institution d'enseignement supérieur et une entreprise ou assimilée.

L'insertion professionnelle (Champy et Eteve 2005) est « l'entrée dans la vie active, notamment des jeunes sortant du système scolaire. On désigne généralement l'insertion **professionnelle** comme processus d'accès à l'emploi, l'insertion **sociale** comme intégration (des jeunes) dans la société, et le passage à l'"âge adulte" comme l'accès aux diverses dimensions de l'autonomie ». Plus loin, on parle de « processus complexe et difficile d'alternance de périodes de chômage, d'emplois précaires et de formation pouvant aboutir, ou non, à la stabilisation professionnelle ». Si le rapport Lunel (2007), délégué interministériel à l'orientation, sous le titre de Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle, insiste sur le fait que « la formation initiale ne saurait répondre à elle seule au défi de l'insertion professionnelle », quelle est alors la place du stage pour cette insertion professionnelle ?

Walter (2005) estime à 800 000 le nombre de stages organisés chaque année en France. L'APEC¹ indique que 90 % des diplômés bac+4 ont effectué au moins un stage durant leurs études et 50 % au moins trois. L'Observatoire de la vie étudiante (OVE), dans l'enquête « Conditions de vie des étudiants de 2003 », montre que « pendant l'année universitaire 2001-2002, 32,4 % des étudiants interrogés en 2003 déclarent avoir effectué un ou plusieurs stages en France », contre 30,3 % en 1998-1999. Pour la part des stages obligatoires dans les différents cursus, les proportions vont de 30,7 % pour les classes préparatoires aux grandes écoles à 95,4 % pour les cursus STS (sections de techniciens supérieurs) à finalité professionnalisante. L'OVE note que « cette répartition est fortement influencée par le caractère obligatoire des stages dans les études. En effet, plus la proportion d'étudiants ayant fait un stage est élevée pour une filière et plus, dans cette même filière de formation, la part des stages obligatoires est forte. On constate ainsi que 66,6 % des étudiants interrogés en 2003 et qui ont effectué un ou plusieurs stages l'année précédente les ont fait sans aucune obligation alors que c'est le cas de seulement 1,6 % en STS ».

Des études régulières comme celles du Céreq (2005) et celles de l'OVE montrent les insertions professionnelles de générations d'étudiants. Elles illustrent bien certaines utilités du stage dans les cursus supérieurs, comme, par exemple, celle de permettre au jeune en cours d'études de bénéficier de compléments financiers pour payer ses études et de se construire une expérience préprofessionnelle capitalisable par la suite.

Tableau 1
TYPOLOGIE DES STAGES

Types de stage	Stage de visite	Stage de sensibilisation	Stage d'observation	Stage en situation	Stage en responsabilité
Temps consacré par les stagiaires	Quelques heures	De quelques jours à un mois	De quelques heures à une semaine	De plusieurs semaines à quelques mois	Plusieurs mois
Objectifs du stage	Concrétiser l'enseignement	Prendre contact avec un milieu nouveau	Recueillir des données	S'essayer en situation réelle	Prendre des initiatives et être évalué en conséquence
Exemples pris au niveau des étudiants	Visite d'entreprise ou d'une usine	Stage ouvrier réalisé par des élèves (écoles d'ingénieurs ou de commerce en 1 ^{ère} année)	Stage pour les lycéens	Stage en entreprise, sans responsabilité particulière, stage d'exécution de base	Stage de l'élève ingénieur en entreprise, étudiants en BTS, IUT, en école de commerce ou en licence et master professionnels...
Continuum	De l'enseignement au travail productif				

Source : Pelpel (1989, 2001).

¹ APEC : Agence pour l'emploi des cadres, dont les chiffres cités ont été publiés par les Échos du 25 novembre 2005.

Le cadre des stages ici est double : celui de l'institution de l'enseignement supérieur à laquelle le stagiaire est rattaché et celui de l'entreprise ou de l'organisme d'accueil qui reçoit le stagiaire. C'est donc autour de ces deux entités que le stage est construit. Pelpel (1989, 2001) présente le stage en mettant en évidence une typologie basée sur un continuum qu'il fait partir de l'enseignement pour déboucher sur le travail productif. Il couvre ainsi les différentes formes de stages, des collèges et lycées à la vie professionnelle, de jeunes mineurs à des professionnels en exercice (cf. le tableau 1).

Un autre terme relatif aux stages est celui de stage préprofessionnel (Laverrière et Couriaut 1980), dans le sens où il permet au jeune de débiter son expérience professionnelle en situation, dans une entreprise. Cette expérience peut être comptabilisée ultérieurement comme partie prenante de l'expérience professionnelle exigée à l'entrée des entreprises pour se voir proposer un emploi à part entière. Pour Pelpel (1989), le stage regroupe trois aspects :

- un aspect structurel (contraintes par rapport à la situation du stage : du choix du stage, du statut de stagiaire, différent de celui d'étudiant, de l'évaluation du stage en tant qu'épreuve académique),
- un aspect relationnel,
- un aspect fonctionnel.

Il s'agit d'apprendre d'autres choses que celles abordées dans la formation, d'apprendre en voyant faire et/ou en faisant soi-même. C'est donc un complément, un enrichissement et une concrétisation des enseignements orientés vers un domaine professionnel. Il s'agit aussi d'une période d'essais et d'erreurs qui correspond à la fonction probatoire du stage et qui est incluse dans l'évaluation du stage.

Il oppose deux visions :

Enseignement/période en formation	Stages et périodes en entreprise
L'approche par la théorie	L'approche par la pratique
Une logique de construction de savoirs et de transmission de savoirs	Une logique de production, celle de l'entreprise avec un principe de réalité
La didactique	La production
La théorie et la démarche déductive	Le stage et sa démarche inductive
L'étudiant, celui qui a acquis un savoir	L'apprenti, celui qui a acquis un savoir-faire
Par l'intermédiaire d'un enseignant	Par la pratique
Un problème abstrait à résoudre	Un problème concret sur lequel agir

Hahn, Besson, Collin et Geay (2005) sur « l'Alternance dans l'enseignement supérieur » indiquent que le stage considéré comme une alternance dépasse largement le cadre juridique de l'apprentissage et que les rythmes de l'alternance école/entreprise au sens large peuvent être très différents et se retrouver dans la formation initiale sous la forme d'année de césure entre deux années de formation, de stages, de contrats à durée déterminée ou indéterminée. Selon Champy et Eteve (2005), l'alternance, ou plus exactement la formation en alternance, est un mode d'organisation du cursus éducatif et formatif qui articule explicitement plusieurs lieux, temps et modalités d'apprentissages, considérés comme proposant des contenus complémentaires, à la fois théoriques et pratiques. Il s'agit de partenariats entre des entreprises et un établissement de formation, en formation initiale ou continue et qui a comme acteur principal l'apprenant.

Le lien entre théorie et pratique est souvent cité, surtout entre la formation et l'emploi (Fretigné 2004). Les étudiants font des allers-retours entre pratique et théorie et inversement dans des mécanismes de construction/déconstruction/reconstruction ou de transposition d'un milieu à l'autre, sans oublier les rites de passage qui permettent d'intégrer plus ou moins bien les étudiants dans les entreprises d'accueil (Pelpel 1989). Qu'en est-il pour des étudiants en master actuellement ?

1.2. L'enquête menée auprès d'étudiants en masters professionnalisants

Cette étude porte sur une analyse approfondie de deux populations d'étudiants en masters professionnalisants d'écoles, soit un groupe de 44 personnes interrogées dans le cadre de cours liés au stage en 2006/2007, 31 étudiants de Master I en RH, ressources humaines (bac+4) et 13 étudiants en Master II d'études européennes bilingue (bac+5) – écoles de Paris.

Bien que ces étudiants ne soient pas exactement au même niveau de formation puisqu'une année les sépare, ils ont cependant un certain nombre de caractéristiques communes :

- ils sont dans des écoles sélectionnant les étudiants à l'entrée ;
- le contenu de la formation a comme vocation de les conduire à un emploi relativement ciblé, l'un dans les ressources humaines, l'autre dans les affaires européennes ;
- ils sont en master, ce qui revient à dire qu'ils sont déjà suffisamment avancés dans leur formation initiale supérieure et qu'ils ont derrière eux une trajectoire suffisante pour pouvoir l'analyser ;
- ils ont rempli les questionnaires dans le cadre d'une formation au stage dispensée par le même formateur, ce remplissage ayant eu lieu généralement en tout début de formation ;
- ils ont suivi le même cours sur la préparation au stage et à l'emploi qui a permis au chercheur de les suivre pendant respectivement quinze heures pour le groupe 1 et neuf heures pour le groupe 2.

1.3. Trajectoires d'étudiants

L'analyse des trajectoires de ces étudiants sur quatre à cinq ans montre le poids grandissant des stages et des emplois réalisés pendant leurs études supérieures. Le recours à différentes formes de stage peut être facilement montré : des stages en immersion aux stages en responsabilité selon la typologie de Pelpel (1989, 2001). Leurs objectifs diffèrent et les contenus pratiques également. Ils sont fortement liés au type de formations choisies. Des réorientations en cours de cursus, hors de la logique de continuité de cursus, sont lisibles dans les CV de ces étudiants et montrent des degrés de variation de formations supérieures importants. Des efforts de professionnalisation de cursus ont été clairement indiqués. La lecture des trajectoires indique également que l'expérience professionnelle des étudiants concernés est déjà assez conséquente, tant au niveau des emplois, des engagements associatifs que des stages déjà réalisés avant l'année du master concerné. Cette analyse de trajectoire a été rendue possible par le traitement des CV transmis par les étudiants concernés. Nous n'avons pu avoir à notre disposition et dépouiller que trente CV² du premier groupe et treize du second groupe comme le montre le tableau ci-dessous, portant la taille du groupe étudié sur cette partie à 43 (au lieu de 44).

Tableau 2
RÉCAPITULATIF DES CV – COMPARAISON DES ACTIONS DÉJÀ EFFECTUÉES PRÉCÉDEMMENT

Groupes	G1 = 30		G2 = 13	
Acteurs/Stages et emplois	Total	moyenne/ personne	Total	moyenne/ personne
Stages déjà effectués précédemment				
Nombre total de stages	73	2,4	25,0	1,9
Durée totale (estimation en mois)	196	6,3	58,5	4,5
Stage en immersion	18	0,6	16,0	1,2
Stage en responsabilité	55	1,8	9,0	0,7
Emplois occupés toute nature confondue				
Nombre total d'emplois	78	2,6	27,0	2,1
Estimation durée (années)	42	1,4	45,5	3,5
Nombre de formations supérieures différentes suivies avant le master	54	1,8	20	1,5
Engagements associatifs				
Nombre d'engagements	16	0,5	11	0,8

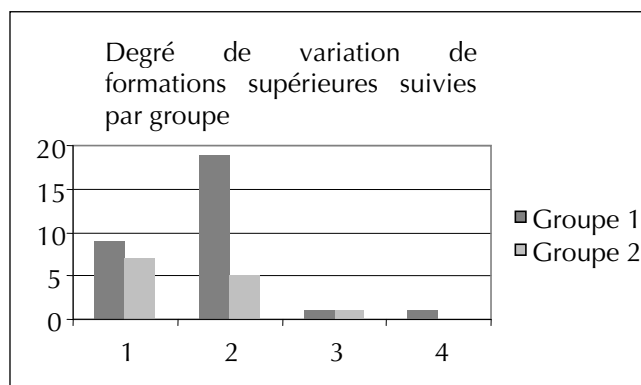
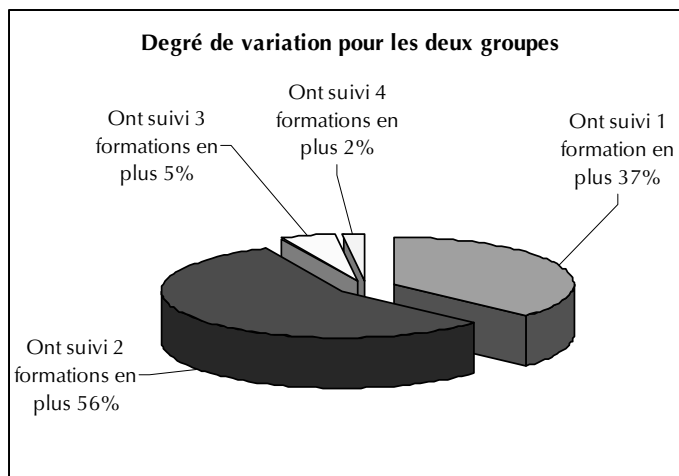
² Dû à l'abandon d'un étudiant après passation des questionnaires ; le CV était transmis dans le cadre des cours suivants.

La plupart des étudiants concernés se sont réorientés pendant leur parcours académique dans l'enseignement supérieur. Sur les 43 personnes de notre échantillon étudié, seules 3 personnes, soit 7 %, sont dans un master dont le contenu est proche de celui de leur première année dans l'enseignement supérieur. Ces chiffres semblent d'autant plus faibles que les formations que nous avons prises en compte dans notre étude sont des formations de master pointues et spécialisées.

Les graphiques suivants montrent les trajectoires des étudiants en fonction du nombre de formations différentes suivies après leur baccalauréat et avant la formation concernée actuelle. À ce stade, 37 % des personnes étudiées ont suivi une formation en plus de celle qu'elles suivent actuellement, 56 % en ont suivi deux, 5 % en ont suivi trois et 2 % en ont suivi quatre. Le tableau de droite illustre cette répartition pour les deux groupes. Ce sont ceux du Master 1, donc en bac+4, qui ont suivi le plus de formations différentes (par exemple une personne a commencé son parcours dans l'enseignement supérieur par un cursus en économie/gestion, puis en droit, puis a obtenu un BTS assistant gestion PME et enfin une licence en ressources humaines RH). Ils ont donc réorienté leur formation pour davantage correspondre à leur cible professionnelle actuelle. Même encore à ce stade, quelques rares personnes hésitent encore. Ceux du Master 1 ont des parcours plus « professionnels » avec des allers-retours nombreux entre les études et les expériences professionnelles.

Graphiques 1

NOMBRE DE FORMATIONS SUPÉRIEURES DIFFÉRENTES SUIVIES (APRÈS LE BAC ET AVANT LA FORMATION CONCERNÉE) COMPARAISON POUR LES 43 PERSONNES ET PAR GROUPE



D'autres ont changé radicalement de cursus pour le rendre plus « professionnalisant » : une personne a d'abord suivi des études d'histoire, puis a obtenu un BTS assistant PME, puis a validé une licence RH et avant de poursuivre en Master 1 RH. Une autre personne de la seconde formation considérée a suivi un cursus de lettres, puis en histoire, puis en géographie pour enfin suivre les cours en affaires européennes (Master 2). Un autre exemple montre que la personne a suivi un parcours en biologie, puis en LEA (langues étrangères appliquées) avant de suivre le même cours d'affaires européennes. Le lien n'est pas évident de prime abord...

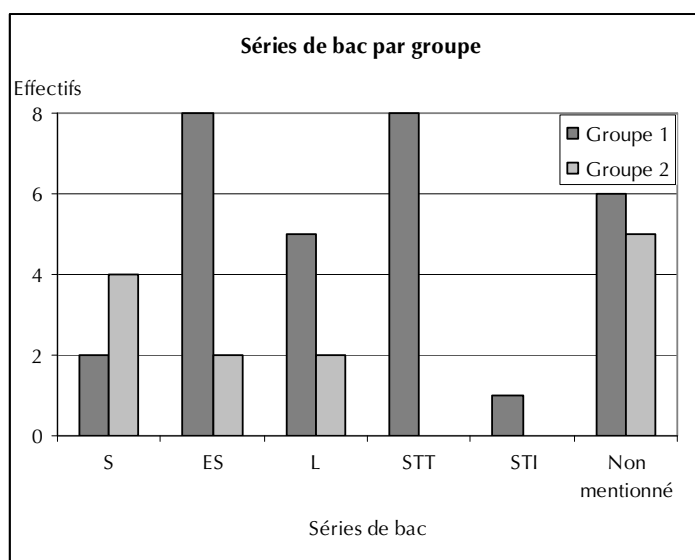
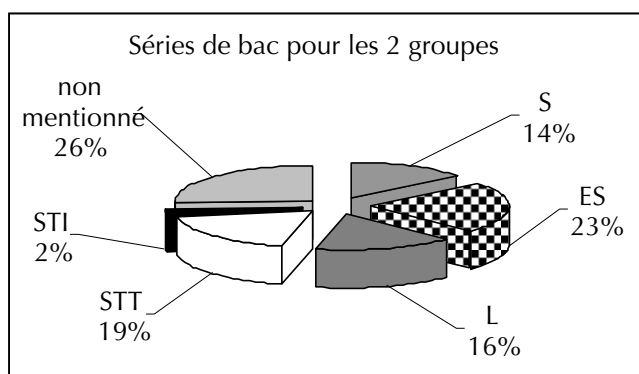
Pour notre échantillon, ce n'est qu'à partir de la licence que la correspondance entre la filière de licence et la suite dite « logique » en Master (1 ou 2) commence à émerger. À ce stade, ils sont 19 sur les 43 personnes à être dans un master en lien avec la licence, soit 44 % des personnes. En Master 2, 4 étudiants, (soit 9 %) ont déjà un Master 2 validé avant de suivre celui dans lequel ils sont inscrits en 2006-2007. Ces réorientations académiques sont nombreuses puisque le nombre de formations différentes suivies avant le cursus actuel de ces étudiants est de 54 pour le premier groupe et 20 pour le second groupe, soit plus de 1,8 ou 1,5 formation par étudiant en moyenne.

On constate la part non négligeable de l'expérience professionnelle déjà acquise par les étudiants en cours de cursus :

- 2,4 à 1,9 de stages effectués en moyenne par personne, pour une durée cumulée de 6,3 à 4,5 mois ; il s'agit pour le premier groupe davantage de stages dits en responsabilité (selon Pelpel), soit 1,8 de stages en responsabilité contre 0,6 en immersion, alors que ceux qui sont en Master 2 ont fait majoritairement des stages en immersion (1,2 contre 0,7 en responsabilité) ;
- 2,6 à 2,1 emplois occupés en moyenne, pour une durée cumulée de 1,4 à 3,5 années.

Les graphiques ci-dessous montrent un autre aspect de leur trajectoire, à leur point de départ, celui de leur série de baccalauréat (bac). Les étudiants du Master 1 (groupe 1) présentent une beaucoup plus grande variété de séries que ceux du Master 2 (groupe 2) dont les séries se situent majoritairement en S (scientifique), ES (économique) et L (littéraire), les trois grandes séries dites générales. Tentent-ils ainsi de modifier les orientations premières ? Les étudiants de Master 1 sont issus de séries spécialisées et déjà plus ou moins orientées professionnellement avec les séries STT, Sciences techniques et tertiaires (action et communication administrative (ACC), informatique et gestion, comptabilité et gestion ou commerce), et STI, sciences et technologies industrielles (génie électronique). Ceci a donc, pour certains, « conditionné », dans leur trajectoire, leur ouverture pour réaliser des stages et/ou des emplois. Ceci indique que les représentations du stage et de l'emploi (présentées par la suite) sont donc fondées sur un certain nombre d'expériences professionnelles, soit dans le cadre des stages, soit dans le cadre d'emplois. Leurs visions sont donc plus riches que celles de personnes n'ayant pas encore travaillé.

Graphiques 2
SÉRIES DE BAC – COMPARAISON POUR LES 43 PERSONNES ET PAR GROUPE



Nous allons maintenant analyser les représentations des étudiants à la fois en termes d'insertion professionnelle, d'avenir du monde professionnel et du marché du travail, puis sur le stage en lui-même et lié à l'insertion professionnelle.

2. Analyse des représentations des étudiants

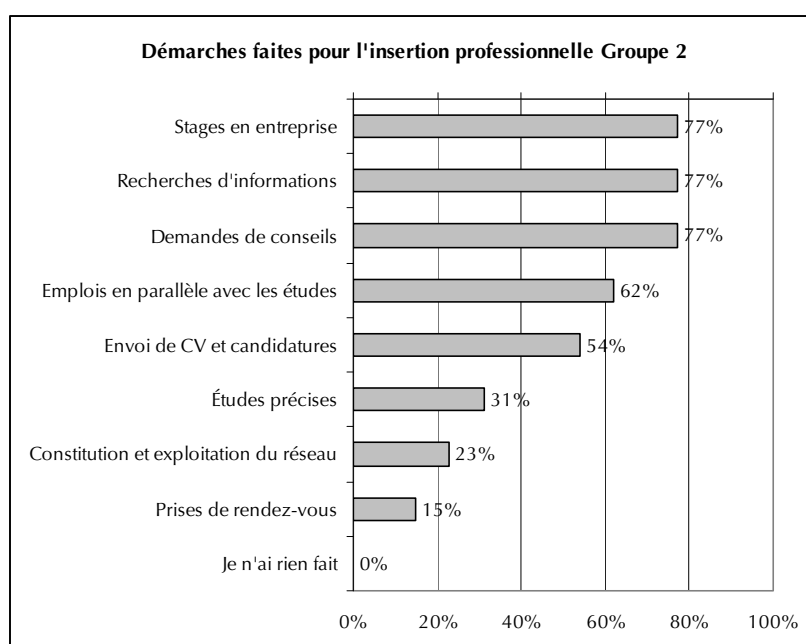
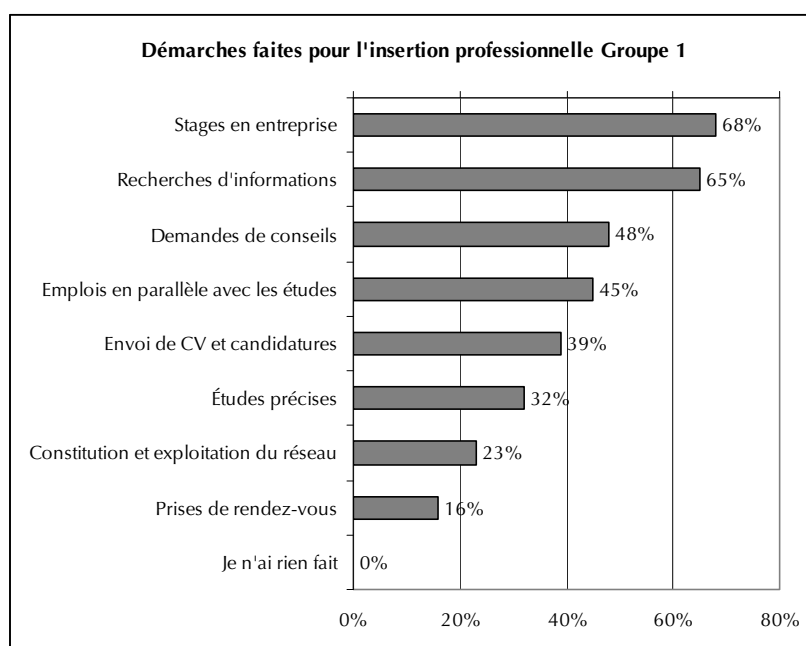
2.1. Les représentations de l'insertion professionnelle

Une première analyse des représentations de l'insertion professionnelle future a été faite grâce à un premier questionnaire. La démarche choisie prioritairement par les étudiants pour leur insertion est le stage, suivi d'assez loin par le recours à des emplois réalisés en parallèle des études. Selon ces étudiants, le poids de la formation joue assez peu proportionnellement dans les démarches citées pour leur insertion professionnelle. Des anticipations au niveau des caractéristiques précises des statuts, fonctions, types d'entreprise, de secteurs leur sont possibles. Les étudiants sont aussi capables de se projeter dans l'avenir au niveau de leur mobilité géographique et professionnelle et de citer leurs compétences principales. Ils identifient également les atouts et les obstacles dans leur recherche d'emploi future. Parmi ceux-ci, les atouts les plus cités sont leur motivation et leur adaptation, puis leur formation citée dans notre étude en 3^e position. Les obstacles sont d'ordre personnel comme le manque de confiance en soi, puis d'ordre professionnel, comme le manque de postes ou leurs échecs précédents. Ici, nous retrouvons bien, pour toute la suite de cette étude, un échantillon de 44 personnes (31 pour le groupe 1 en ressources humaines et 13 pour le groupe 2 en lobbying européen).

Les graphiques ci-après montrent les types de démarches faites par les étudiants, selon les groupes, pour leur insertion professionnelle. Dans les deux cas, le stage est cité en priorité et en premier lieu : 68 % pour ceux du groupe 1 et 77 % pour ceux du groupe 2. Le stage vient en premier ex aequo pour les étudiants du groupe 2 (77 % aussi pour l'envoi de CV et de candidatures). Les emplois réalisés en parallèle des études sont cités à 45 % pour ceux du groupe 1 et à 62 % pour ceux du groupe 2. Or, si on se reporte à l'analyse de leur trajectoire, on peut voir le poids des stages et des emplois. Il semble donc que cela soit devenu naturel pour ces étudiants.

La formation comme démarche de professionnalisation joue proportionnellement assez peu, puisque seuls 30 % environ des deux groupes ont coché cette rubrique. Les prises de rendez-vous et les contacts semblent, pour eux, de moindre importance. Les demandes de conseils sont citées à 50 % environ dans les deux cas.

Graphiques 3
REPRÉSENTATIONS DES DÉMARCHES FAITES POUR L'INSERTION PROFESSIONNELLE



Pour les types de statuts dans le(s)quel(s) les groupes envisagent d'évoluer, celui de cadre est cité majoritairement (94 % pour le groupe 1 et 85 % pour ceux du groupe 2). Le type d'organisation dans laquelle ils souhaitent s'intégrer est surtout la grande entreprise, citée pour 81 % pour le groupe 1 et 85 % pour le groupe 2 (suivie par les cabinets à 45 % pour le groupe 1 et 77 % pour le groupe 2, puis par la PME citée par 42 % des étudiants du groupe 1 ou par le service public cité par 31 % des personnes du groupe 2). Ceux formés pour les affaires européennes ne peuvent s'insérer *a priori* que dans les grands groupes ou des cabinets spécialisés dans le lobbying européen. C'est le secteur privé, et non le secteur public, qui regroupe la majorité des suffrages (74 % pour le groupe 1 et 77 % pour le groupe 2).

Les types de mobilités envisagés montrent que le groupe 1 est moins attiré par la mobilité en général que ceux du groupe 2, pour qui les études se sont déjà déroulées dans au moins trois pays différents (France, Angleterre et Belgique). 92 % de ceux du groupe 2 se voient actifs à l'international et c'est un des objectifs déclarés de la formation : on constate une co-construction du parcours entre l'institution d'enseignement et l'étudiant. Par contre, la finalité professionnelle de la première formation, celle du groupe 1, ne met pas l'accent sur l'international. On remarque donc des taux beaucoup moins élevés (52 % à l'international seulement). La mobilité professionnelle est un peu moins marquée : elle se conçoit surtout dans le même secteur d'activité (61 % pour le groupe 1 et 69 % pour le groupe 2). Il est étonnant que la mobilité au niveau des sociétés (entreprises) soit proportionnellement moins forte (48 % et 62 %).

Enfin, ce premier questionnaire met en évidence les types d'obstacles et d'atouts cités par les groupes dans leur recherche d'emploi. Les uns sont personnels ; les autres professionnels. Ce sont surtout ceux de la sphère « problèmes liés à la personne » qui sortent en premier. On voit une différence assez marquée entre les deux groupes. Pour le premier groupe, c'est le manque de confiance en soi qui est cité d'abord (52 % contre 38 % pour le groupe 2). Puis viennent respectivement le manque de postes et/ou des propositions (39 % contre 31 % pour le groupe 2), les échecs successifs (renforçant le manque de confiance en soi ?), plus marqués d'ailleurs dans le groupe 1 (26 %) que dans le groupe 2 (8 %). Les problèmes liés à « la personne » comme pour certains la couleur de peau, la nationalité, les handicaps physiques... sont cités par 23 % des membres du 1^{er} groupe (seulement 8 % par ceux du second groupe qui semblent globalement avoir une meilleure image d'eux-mêmes). Le manque de réseaux (capacités relationnelles) vient ensuite à 23 % (contre 46 % pour ceux du groupe 2 qui place cet obstacle en premier), puis le manque d'informations ! (23 % et 15 %). Certains d'ailleurs indiquent plusieurs obstacles alors que d'autres n'en cochent aucun (même remarque en plus nuancée pour les atouts).

Au niveau des atouts, la motivation et l'adaptabilité sont les deux qualités premières citées par les deux groupes, la formation venant seulement en troisième. Les capacités relationnelles sont davantage citées par le groupe 1 (55 %) que par le groupe 2 (15 %). Les expériences professionnelles viennent ensuite minoritairement (35 % pour le groupe 1 et 31 % pour le groupe 2). Ils estiment donc que les qualités personnelles sont plus importantes que leurs expériences antérieures. Les compétences ne sont citées que dans les 30 % par les deux groupes. Le réseau ne représente que 15 %.

2.2. Les représentations de l'avenir professionnel et du monde du travail

Deux questions portaient sur leur vision de leur avenir professionnel et sur le monde du travail en général. Les représentations de leur avenir professionnel montrent des différences significatives. Les tendances à l'ouverture sur l'Europe sont plus prononcées pour le groupe 2 qui est dans un programme académique européen (100 % des réponses revendiquent l'ouverture de leur avenir sur l'Europe), ce qui n'est pas le cas du groupe 1 (56 % d'ouverture). Ceci montre le poids de la sélection par les responsables du programme sur la population. Ils ont tous une vision de leur avenir en très grande majorité positive (de 96 % à 100 %). Une étude³ antérieure réalisée dans une université de province en Master Pro 2 montrait des résultats beaucoup plus négatifs (allant jusqu'à 14 % d'« avenir spécifiquement noir », et autres réponses négatives, ce qui portait l'ensemble vers un total de 30 % environ).

Au niveau de la sécurité face à leur avenir professionnel, les deux groupes répondent de manière quasi identique et sont répartis en deux groupes (allant jusqu'à une parfaite séparation de la promotion en deux sous-groupes égaux pour ceux du programme européen). Une même nuance montre une seconde fracture des deux groupes étudiés au niveau de la stabilité de leur avenir ; ceux du groupe 2 l'estimant plus majoritairement fluctuant (à 69 % contre 54 % pour le groupe 1). Cette fluctuation n'est donc pas forcément vue ici comme un handicap, mais serait synonyme de mobilité (acceptée). Le troisième point sur lequel une

³ Enquête non publiée effectuée pour une formation en sciences humaines en novembre 2005.

scission de groupes s'effectue est celle de la confiance en l'avenir. Ils sont dans les deux groupes en opposition : ceux du groupe 1 sont plus « négatifs » avec 54 % pour envisager l'avenir avec appréhension ; ceux du groupe 2 ne sont plus que 31 %. Il existe d'ailleurs une corrélation entre ceux qui envisagent leur avenir « avec confiance » et « avec sécurité ».

En ce qui concernent les représentations du monde du travail, des visions opposées se retrouvent, au niveau du monde envisagé sereinement ou avec appréhension (jusqu'à deux groupes égaux pour ceux du groupe 2, et ceux du groupe 1 qui l'envisagent à 71 % comme étant conçu avec appréhension). Une question suivante, posée sur la vision du monde du travail perçu comme difficile et instable, donne des réponses plus marquées par un certain négativisme : le groupe 1 l'estime instable et difficile à 89 % contre 85 % pour ceux du groupe 2. Cette vision du monde du travail apparaît surtout dans des métiers envisagés comme stressants (l'expertise), au niveau du choix du métier ou des relations avec les futurs collègues de travail.

Le monde du travail est vu comme compétitif et concurrentiel, même pour ceux qui se destinent à la fonction publique. Les étudiants du groupe 2 se voient d'ailleurs moins dans une sphère « entrepreneuriale » que ceux du groupe 1 (95 % voient le monde du travail dans l'entreprise contre 62 % pour ceux du groupe 1), puisque certains d'entre eux se destinent à entrer dans des institutions à vocation européenne. Ils estiment majoritairement avoir une vision réaliste du monde du travail (85 % pour le groupe 1 et 77 % pour le groupe 2). Ce partage de vue se rejoint enfin sur une vision du monde du travail flexible, mobile et ouvert (87 % pour le groupe 1 et 92 % pour le groupe 2).

2.3. Les représentations du stage

Une analyse de contenus a été réalisée sur le second questionnaire anonyme présentant trois questions : « que représente le stage pour vous ? », « en quoi le stage est-il important pour votre insertion professionnelle future ? » et « à quoi serez-vous attentif pendant votre stage ? » Les étudiants interrogés parlent du stage comme d'un début, d'un aiguillage, d'un apprentissage et d'une pratique, qui peut leur ouvrir des opportunités. C'est aussi le moyen pour eux d'acquérir des connaissances et de les mettre en pratique dans leur champ professionnel spécifique. L'appartenance à un monde professionnel spécifique lié à leur formation est aussi claire.

Plus particulièrement, le groupe 1 relie le stage aux connaissances, au travail, à la mise en pratique, aux ressources humaines (c'est-à-dire à leur formation professionnalisante) et à l'entreprise. Les connaissances conduisent au travail, aux occasions, au monde, au stage, aux RH, au projet et au patron... Le groupe 2 ne relie le travail qu'à des notions en amont comme la méthode, l'opportunité, les études, la connaissance et les essais. C'est donc bien un concept lié à l'action et à l'insertion professionnelle. Le groupe 2 lie le stage au monde, à l'appartenance (membre), à la déception et à la connaissance, puis au moyen (outil), à l'entreprise, à la traduction, à la vie, à l'aiguillage et au contrôle.

D'une façon plus globale, l'analyse de contenus sur la vision du stage se centre autour des thématiques suivantes :

- la formation : « une obligation de la formation », « un moyen d'être formé, une formation pratique », « une dernière étape indispensable ou un aboutissement », ou « développer mon projet professionnel » ;
- le rapport au savoir : « un moyen de comprendre ce que l'on a appris en classe ou la traduction pratique dans la confrontation au monde professionnel ; une validation de connaissances en les appliquant », « un moyen d'apprendre d'autres connaissances ou un complément d'études (notamment des choses concrètes, à collaborer avec d'autres membres d'une équipe) », « l'application des théories dans la vie professionnelle », ou encore « apprendre ce que l'on ne peut apprendre en cours » ;
- l'approche pratique : « un moyen de mettre en pratique mes connaissances, une approche concrète » et « voir ce que je vaud sur le terrain » ;
- l'apprentissage et la professionnalisation : « un moyen d'acquérir une expérience professionnelle et un apprentissage », « un levier d'apprentissage », « une première idée du monde du travail en entreprise, la découverte d'un poste, d'un secteur, d'un milieu, d'une entreprise et de ses rouages », « se rendre compte de la réalité du monde du travail », « une période d'essai et une opportunité de débiter ma carrière, un tremplin pour l'avenir ou un moment de vérité », « facilite la recherche d'un emploi » et « tester mon professionnalisme » ;
- la tactique : « une vitrine » (certains ont même dit en cours que le stage était une carte de visite), et « enrichir mon CV » ;
- la préparation, la validation de soi et l'engagement : « une manière de vérifier si la carrière me conviendrait, de me tromper de voie », « mieux se connaître ainsi que ses attirances », « se préparer, faire

ses preuves », « un aiguillage », « un moyen de valider sa motivation » (être sûr de soi), ou « une occasion d'accroître son sentiment d'aise dans le monde du travail » ;

- le renforcement des compétences comme « créer un début de réseau » et « faire le tri dans les compétences (et de les affiner) et les attributions ».

Les réponses sur l'insertion professionnelle portent sur :

- la formation : « valider la formation choisie (me suis-je trompé ou pas dans le choix de ma formation ?) » et « le diplôme ne suffit plus ; un passage obligatoire pour l'emploi » ;

- le savoir : « savoir ce que j'aimerais faire, dans quel environnement évoluer », « connaître ses forces et faiblesses, ses capacités et ses goûts, faire découvrir ce qu'on aime ou pas », « acquérir un savoir-faire direct avec notre futur métier » ;

- la validation : « tester ses motivations, ses préférences, ses opportunités », « m'orienter en toute connaissance de cause, savoir ce que l'on veut faire plus tard », « concrétiser la fonction, le secteur... » ;

- la préparation et l'intégration dans le monde du travail : « apporter une expérience enrichissante (pratique, contacts), une expérience terrain », « me valoriser pendant les entretiens d'embauche », « influencer mon insertion professionnelle future, modifier ma vision », « signifier un début de réseau, me permettre de rencontrer des personnes qui pourront m'orienter ou m'aider par la suite, se faire connaître des entreprises », « ouvrir à une future embauche, aborder notre future insertion professionnelle plus sereinement », « ouvrir de nouvelles perspectives », « commencer ma carrière », « représenter un tremplin, un effet de levier », jusqu'à « avoir un avantage par rapport aux autres quand je rentrerai dans mon pays ».

De tout ceci se dégage une stratégie globale, ancrée dans le temps, voire l'espace, qui va de la formation (y compris pour vérifier si la formation est bonne) à une carrière professionnelle construite.

La troisième question donnait le moyen de projeter les étudiants dans ce qu'ils feraient pendant leur stage : « À quoi serez-vous attentif pendant votre stage ? ». Les réponses reprennent des mots comme l'entreprise et son fonctionnement, l'organisation, la communication, la relation, la culture, le type de patron, le secteur et à la capacité. Il s'agit donc d'un moment fort d'observation qui mène à la responsabilité, à l'autonomie, à la capacité, au comportement et à la stratégie. D'autres mots suivent ensuite comme « le travail lié à l'environnement », la notion « d'équipier », de « mission » et « d'ambiance », de « méthode », puis « comment les salariés sont gérés ». Il y a donc un fort lien entre le stage et l'embauche. Faire bonne figure, se faire repérer, se voir attribuer des responsabilités, connaître l'entreprise de l'intérieur, prendre sa place, sentir l'ambiance, apprendre (notamment le relationnel)... voici un ensemble d'aspects auxquels les stagiaires seront attentifs. Les pistes d'évolution, la construction de l'employabilité dans le futur sont bien des éléments auxquels ces étudiants sont ouverts. L'opportunité de se faire intégrer est bien présente à leur esprit.

En conclusion, les étudiants envisagent le stage, dans leur insertion professionnelle, comme un accroissement de leurs connaissances : savoirs spécifiques, aptitudes et connaissances, réseaux, construction d'une démarche comme un projet d'insertion professionnelle [Boutinet 1990 ; Dubet 1973], posture de candidat. Le stage est plus lié au travail, à l'entreprise, à l'embauche et à des stratégies d'insertion. Il prépare au travail professionnel et au secteur d'activité envisagé. Il est même dit que le diplôme ne suffit plus, et que le stage est un passage obligé pour l'emploi. Il permet à l'étudiant de tester beaucoup d'aspects : savoir ce qu'il aimerait faire, dans quel environnement évoluer, repérer ses forces et faiblesses, valider la formation choisie, tester ses motivations, vivre une expérience de terrain. D'autres points ont aussi été cités comme influencer son insertion professionnelle tout en la modifiant, constituer un réseau, s'orienter en toute connaissance de cause, se valoriser dans les processus d'embauche, acquérir un savoir-faire direct avec leur futur métier, en faire un tremplin et un levier.

Le stage peut être analysé sur trois niveaux. Le premier est la professionnalisation que le stage favorise : construction de savoirs particuliers et renforcement de l'apprentissage voire de l'auto-apprentissage, construction des compétences en situation. Le second est pratique : le stage permet aux étudiants de passer à l'action, de se confronter à des problématiques professionnelles plus ou moins proches de ce qu'ils pourront trouver une fois insérés. Le stage agit enfin au niveau de la sphère personnelle en favorisant leur maturation, en renforçant leur autonomie et leur motivation et en les aidant à se construire, notamment au niveau de leur future identité professionnelle.

Bibliographie

Boutinet J.-P. (1990), *Anthropologie du projet*, Paris, PUF.

Céreq (2005), *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la Génération 98*, Marseille, Céreq.

Champy P., Eteve C. (dir.) (2005, 3^e éd.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Éditions Retz.

Dubet F. (1973), « Pour une définition des modes d'adaptation sociale des jeunes à travers la notion de projet », Paris, *Revue française de sociologie*, XIV, pp. 221-241.

Fretigné C. (2004), *Une formation à l'emploi ?*, Paris, L'Harmattan.

Hahn C., Besson M., Collin B., Geay A. (2005), *L'alternance dans l'enseignement supérieur, Enjeux et perspectives*, Paris, L'Harmattan.

Laverrière, Couriaut J.-P. (1980), *Le stage préprofessionnel*, Paris, Éditions d'Organisation.

Lunel P. (2007), *Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle*, Paris, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement.

OVE (2003), *Enquête « Conditions de vie des étudiants »*, Paris, OVE, Observatoire de la vie étudiante.

Pelpel P. (1989), *Les stages de formation*, Paris, Bordas.

Pelpel P. (2001), *Apprendre et faire, Vers une épistémologie de la pratique ?*, Paris, L'Harmattan.

Walter J.-L. (2005), *L'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement supérieur*, Paris, Avis et rapports du Conseil économique et social.

Fermeture du marché du travail et émergence d'un micromarché professionnel

Illustration à partir de la création d'une licence professionnelle

Anne Moysan-Louazel

De nombreux marchés du travail subissent actuellement de profondes transformations qui se traduisent pour certains d'entre eux par l'adoption de nouveaux modes de régulation conduisant à une relative « fermeture ». Cette dynamique se réalise suivant des modalités variées, conjuguant la régulation des flux d'entrée, une évolution des modes de formation, des formes renouvelées de mobilité en cours de carrière, ou bien encore des changements importants dans la professionnalisation des métiers correspondants. La question traitée dans cette communication est celle de la justification de la fermeture d'un marché du travail autour d'un marché professionnel et du jeu des différents acteurs lors de la création d'une licence professionnelle.

La première partie est consacrée à la présentation de l'arrière-plan théorique retenu et à la clarification des concepts. Des questions sont posées : qui sont les acteurs qui construisent les marchés professionnels, qui en régulent l'accès et organisent la mobilité en leur sein ? Quels sont les intérêts défendus et des buts poursuivis par chacun lors du processus de fermeture ? Les réponses apportées soulignent la difficulté de la construction d'un marché professionnel et montrent notamment que la « fermeture » poursuit plusieurs finalités qui demandent à être conciliées.

Partant de ces caractérisations théoriques générales qui fondent un marché professionnel et sa dynamique de « fermeture », la seconde partie de l'article utilise cette grille de lecture pour examiner les évolutions à l'œuvre dans les cabinets d'expertise comptable et notamment le métier de collaborateur social. Nous cherchons à mettre en évidence l'enjeu mais aussi les limites que représente la création d'une licence professionnelle comme dispositif de « fermeture » du marché et d'émergence d'un marché professionnel non réglementé.

Des enjeux en termes de management pour les cabinets d'expertise comptable sont mis évidence et nous insistons sur les conditions de production du marché professionnel, sur les difficultés du processus de fermeture et sur l'instabilité de ce type de marché. Des enseignements sont tirés pour le système de formation dont l'efficacité et les finalités sont interrogées au travers de l'histoire d'une licence professionnelle.

2. Processus de fermeture et émergence d'un marché professionnel

Les concepts de fermeture du marché du travail et de marché professionnel sont issus d'une approche théorique non traditionnelle du marché du travail, la théorie de la segmentation, initiée par Kerr (1954) puis développée par Doeringer et Piore (1971) et Marsden (1989) et reprise selon une approche plus sociologique par Paradeise (1988). La représentation du marché du travail est celle d'un marché du travail hétérogène et balkanisé. Trois types principaux de marché du travail sont distingués et chacun d'entre eux obéit à des règles de fonctionnement distinctes : marchés professionnels à qualification transférables ; marchés internes à qualification non transférables et marchés de travail non qualifié ou occasionnel (Marsden 1989). Alors que le dernier type renvoie à des mécanismes de marché concurrentiel, les autres sont des marchés « institutionnels », c'est-à-dire des espaces fermés avec des frontières stables qui sont régis par des règles institutionnelles et des pratiques d'organisation, toutes plus ou moins formelles. Les conditions de formation, de recrutement, d'emploi, de mobilité et de promotion sont contenues dans ces règles déterminées par les organisations (associations d'employeurs, syndicats, entreprises) qui ont donc une influence sur la structuration et la régulation du marché du travail. À la suite de Paradeise (1988), nous

^{*} Anne Moysan-Louazel, CREM UMR CNRS 6211, Université de Rennes 1, IUT de Rennes-Département GEA, 263, Avenue du Général Leclerc, CS 44202, 35 042 Rennes Cedex, également chercheur au centre associé au Céreq pour la région Bretagne, anne.moysan-louazel@univ-rennes1.fr.

désignerons du terme générique de « marchés fermés », tous les segments de marché qui possèdent un trait commun, qui fonde et justifie leur clôture : ils définissent, construisent, entretiennent la qualification d'une main-d'œuvre pour une tâche déterminée. L'accès aux marchés fermés est restreint par des critères (titre, ancienneté...) considérés comme nécessaire à l'activité professionnelle et qui filtrent les candidats.

Au cœur de cette approche institutionnelle des marchés du travail se trouve la notion de qualification qui peut avoir deux attributs, spécifique et non transférable (marché interne) ou générale et donc transférable (marché professionnel). Une qualification est générale quand il existe une concurrence entre employeurs pour cette qualification (Marsden 1989). Dans les deux cas, elle est à construire et c'est ce processus de construction qui contribue à la fermeture du marché. C'est l'absence de compétences sur le marché qui va justifier qu'il se « ferme » sur des métiers, des professions, des entreprises, des secteurs d'activité ou des localités (Paradeise 1988) pour prendre en charge la formation et fixer les individus sur ces marchés. L'activité de régulation des acteurs (organisations d'employeurs, syndicats de salariés, État, direction d'entreprise, système de formation) contribue donc à la fermeture des marchés.

On distingue généralement deux types de marché fermé : les marchés fermés de firmes (« marchés internes ») et les marchés professionnels (« *craft market* ») (Kerr 1954). Les « limites » du marché professionnel sont celles définies par des compétences professionnelles particulières à un métier. Le marché professionnel se rapporte en effet « à des personnes dotées d'une qualification précise, appréciée par des diplômes ou par le jugement des pairs, souvent organisé de manière plus ou moins corporatiste » (Marsden 1989). Ceux-ci dépendent largement des structures syndicales et des systèmes nationaux de formation professionnelle qui sont les acteurs principaux et auxquels revient la tâche de contrôler les « ports » d'entrée des marchés en décidant de leur degré d'ouverture et de fermeture. La mobilité est surtout horizontale sur le marché professionnel et le travailleur tire sa sécurité, non pas de l'employeur, mais de ses compétences dont l'offre concurrentielle est contrôlée par le syndicat. Il est reconnu comme charpentier, et non pas comme salarié d'une compagnie donnée écrivait Kerr. Kerr considère que la qualification générale, ainsi que les marchés professionnels, ont beaucoup d'attributs de « biens publics » dans la mesure où ce ne sont pas ceux qui reçoivent la formation qui en supportent le coût. Dans la pratique, ce sont les employeurs qui en supportent les frais sans avoir la garantie de les récupérer sur ceux qui viennent d'être formés. Cet élément de bien public de la qualification générale est essentiel car il explique la difficulté à entretenir les marchés professionnels lorsqu'ils ne sont pas protégés par un ensemble de règles institutionnelles et la présence d'intermédiaires. De nombreux travaux ont montré cette instabilité inhérente aux marchés professionnels. Les acteurs interagissent entre eux sur ces marchés dont la structure évolue au sens où certaines des règles de fonctionnement se transforment. Ces règles sont élaborées et négociées par un ensemble d'acteurs qui contribuent à la « fermeture » du marché. « La clôture est [...] le résultat d'une transaction implicite ou explicite, à l'initiative des travailleurs, des employeurs, de l'État – voire des clients – mais dont les effets dépendent de la nature des interactions entre certains ou la totalité de ces partenaires » (Paradeise 1988).

C'est dans cette perspective qu'il faut se placer pour examiner la dynamique de fermeture et notamment les rôles complémentaires joués par le système de formation et les instances représentatives des entreprises dans la construction de l'offre de formation. Notre questionnement porte sur la contribution de la création d'un diplôme de l'enseignement supérieur professionnel à la « fermeture » d'un marché du travail et à l'émergence d'un micromarché professionnel. Notre objectif est de montrer que si le rôle du système de formation est important, son action seule n'est pas suffisante et d'autres acteurs doivent être sollicités pour prendre part au travail de fermeture. Pour reprendre Paradeise (1988), « construire le collectif est un travail en soi [...] et généralement les traits institutionnels du marché sont construits par l'interaction dynamique des mobilisations des divers protagonistes autour des problèmes d'organisation de la production des biens et des services ». Nous proposons d'illustrer cette idée par l'exemple du marché du travail du collaborateur social. De nombreux indices laissent à penser que le marché du travail du collaborateur social de cabinet d'expertise comptable subit sur la période récente de profondes transformations qui se traduisent notamment par l'adoption de nouvelles règles de fonctionnement permettant de répondre aux tensions rencontrées sur ce marché.

MÉTHODOLOGIE

La problématique de fermeture du marché du travail est essentiellement centrée dans cette communication sur les stratégies développées par les employeurs et leurs organisations afin de trouver une solution aux difficultés de recrutement rencontrées, solutions qui portent à la fois sur la formation et l'accès à la formation de publics pluriels (jeunes et actifs).

La démarche est qualitative. Les informations sur lesquelles repose cette communication sont issues pour une part d'une série d'entretiens réalisée par l'auteur de la communication, responsable de la licence professionnelle « assistant paie et administration » (LP APAP), en amont de la création de cette formation dans le cadre d'une étude de besoin. Les enquêtes ont été réalisées auprès d'experts-comptables, de représentants de l'Ordre, de responsables d'associations professionnelles et de l'Organisme collecteur paritaire agréé (OPCA) de la branche. Ces données ont été actualisées récemment pour préparer la mise en place d'un dispositif spécifique d'accès au diplôme par la validation des acquis de l'expérience (VAE).

Ces entretiens ont été complétés par la lecture de revues professionnelles et ainsi que le recueil et l'analyse de documents internes au Conseil supérieur de l'Ordre des experts-comptables.

L'article mobilise également l'exploitation de documents internes à l'IUT de Rennes relatifs à la gestion de la LP APAP (comptes rendus des visites de stage, comptes rendus des conseils de perfectionnement, recueil des offres de stage et d'emploi, résultats des enquêtes d'insertion professionnelle des diplômés). L'accompagnement des candidats à la VAE est également une source de recueils d'informations.

L'organisation de l'ensemble des informations collectées s'est faite principalement autour de plusieurs axes : évolution des missions sociales des cabinets d'expertise comptable et des besoins en compétences induits, évolution des conditions d'entrée dans le métier, évolution du système de formation, construction des trajectoires professionnelles en cours de carrière et changement dans les pratiques de professionnalisation.

3. La « fermeture » du marché du travail du collaborateur social

Un micromarché professionnel pour le métier de collaborateur social est-il amené à se développer à partir du moment où les cabinets d'expertise comptable n'ont pas la possibilité de se constituer en marchés internes pour construire cette qualification ? En quoi la création d'un diplôme professionnel contribue-t-il à la fermeture d'un marché du travail ? Quel est l'impact de ce diplôme pour les salariés de la branche des experts-comptables et commissaires au compte ?

Les réponses à ces questions supposent de restituer les motifs qui ont présidé à la création de ce diplôme et de préciser qui est le collaborateur social et dans quel environnement il se situe (3.1.). L'histoire de la licence professionnelle « Assistant paie et administration » (APAP) est ensuite présentée (3.2.).

3.1. Les raisons et les acteurs de la fermeture

En 2006, le Conseil supérieur de l'Ordre des experts-comptables a organisé son congrès sur le thème du social et ressources humaines (RH), pour présenter et promouvoir la mission sociale et RH jusqu'alors « parent pauvre » de la profession comptable libérale. Ce nouveau positionnement stratégique sur la mission sociale et de conseil élargi a pour cible les petites et moyennes entreprises en développement et qui ne peuvent pas financer un poste de responsable du personnel ou des RH¹. La mission consiste pour le cabinet à une externalisation de la fonction « gestion des ressources humaines » dans le prolongement de la mission « paie et déclarations sociales » traditionnelle. Cette implication puis cet « engouement » pour le social des experts-comptables remonte à la loi Robien. Plus généralement, la complexité accrue de la rédaction des fiches de paie, la production de lois et de décrets et une jurisprudence dans le domaine du droit social et du droit du travail ont contraint les entreprises, et notamment les plus petites d'entre elles, à s'en remettre, pour des raisons de coût et de risque juridique, à leurs experts-comptables (encadré ci-après). La complexité de l'application de la loi TEPA de 2007 devrait avoir un effet d'organisation important dans les cabinets et inciter un nombre encore plus important d'entre eux à créer un service social.

¹ Cette extension du périmètre des missions des cabinets d'expertise comptable est une tendance très marquée actuellement et qui ne concerne pas uniquement la mission sociale. La stratégie consiste, pour la profession, à aller sur des missions qui ne sont pas réglementées.

« S'il est très porteur, le marché du conseil social et RH est aussi de plus en plus concurrentiel sur la cible des entreprises de plus de 50 salariés (Ordre des experts-comptables 2006). Mais l'expert-comptable et ses collaborateurs, interlocuteurs naturels et réguliers du dirigeant de PME, bénéficient d'un avantage concurrentiel qui explique l'importance du taux de pénétration des cabinets auprès de PME et particulièrement des TPE. Pourtant, au-delà des avantages procurés par la « proximité », des freins au développement de la mission sociale sont encore présents. La question des ressources en compétences stratégiques en matière sociale et RH est notamment posée. Le développement de la prestation Paie s'est faite en réponse à une demande du client selon une stratégie « déduite »*. Le succès de l'orientation stratégique des cabinets d'expertise comptable vers la prestation conseil social suppose aujourd'hui qu'ils passent à une stratégie « construite » qui consiste pour eux à repérer les ressources et les compétences internes en vue de créer les opportunités nouvelles et grâce auxquelles ils renforceront leur avantage concurrentiel** sur ce marché. La démarche de nombreux cabinets consiste à mettre en œuvre une « offre globale » dans laquelle ils industrialisent l'activité de production de la comptabilité et de la paie de leurs clients. Grâce à la productivité procurée par les outils mis en œuvre, ils recentrent la valeur ajoutée de leurs missions sur le conseil et l'accompagnement client. Car la recherche de gains de productivité s'explique aussi par la difficulté à valoriser la paie auprès du client qui lui accorde une importance secondaire et ne mesure pas toujours le travail réalisé. Pour qu'il accepte la facturation, celui-ci doit percevoir la valeur ajoutée de la prestation liée à la paie. C'est pourquoi, pour valoriser cette activité et fidéliser son client, le cabinet d'expertise comptable développe une « offre globale ».

* Il s'agit ici d'une des conséquences de la complexité accrue du bulletin de paie que le client ne veut plus réaliser et demande à l'expert comptable de prendre en charge.

** Notons qu'en réalité, les stratégies effectives comportent à la fois une dimension déduite et une composante construite.

Source : Moysan-Louazel et Merel, 2008.

Le congrès de Toulouse a donc été l'occasion, pour toute la profession, de prendre conscience des potentialités de ce marché et des impératifs de professionnalisation et de sécurisation que cela implique. La profession s'est alors interrogée sur le positionnement « idéal » de la mission « sociale » au regard des besoins des clients (« *Qu'est-ce que je fais de mon service social ? Uniquement de la production ?* » expert-comptable²). La réponse est complexe et ambiguë et ne fait pas l'unanimité au sein d'une profession très segmentée entre « petits » et « grands » cabinets et présentant une structure de clientèle très différente. Certains experts-comptables souhaitent « *rester au bulletin* » car « *vouloir tout faire est une erreur* » et « *le partenariat est la solution sur des dossiers de plus en plus complexes* ». L'effet de seuil joue aussi dans les petits cabinets. Si le rôle de « partenaire RH » des PME est valorisant et rentable pour les cabinets qui voient leur mission comptable diminuer, il a un « effet d'organisation » et un « effet compétences » qui jouent comme autant de freins. Disposent-ils des compétences requises en interne et peuvent-ils les mobiliser pour concrétiser leur stratégie et offrir une expertise de qualité en matière sociale ?

La mission sociale dans sa version de base consistant à réaliser la paie des clients n'est pas nouvelle dans les cabinets. Venant progressivement s'ajouter à la mission comptable, elle a d'abord été confiée aux collaborateurs comptables³. La responsabilisation du collaborateur dans le cadre du renforcement de la qualité de service s'est traduite par la nécessité d'élever les compétences par la formation. Créé en 1996, le Comité social de l'Ordre a permis « *d'inscrire les experts-comptables dans l'univers du social* » (SIC 2006) en mettant en place des actions d'information et de perfectionnement pour les membres du Comité social et leur personnel. Une attention très marquée a été portée dès l'époque à l'élévation des compétences dans les cabinets et une formation de douze jours a été créée pour les responsables du service social en cabinet. Cette formation, débouchant sur un certificat de formation, créée en Bretagne en 1999, s'est ensuite étendue à d'autres régions⁴.

Mais l'industrialisation de la prestation Paie et le développement des missions de conseil social et d'assistance ressources humaines sont venus modifier progressivement, et selon des configurations variées, la structure des emplois dans les cabinets. La mission du collaborateur social consiste aujourd'hui à prendre en charge la gestion complète du dossier social du client. Il assure la mission sociale du cabinet d'expertise comptable : paie, établissement des contrats et conseil social et RH au client. La fonction s'est complexifiée en s'enrichissant et le collaborateur a désormais au sein du département social du cabinet une responsabilité

² L'auteur remercie toutes les personnes rencontrées d'avoir accepté de répondre à ses questions. Leurs avis et réflexions sont reproduits entre guillemets et « *en italique* ».

³ Cela reste le cas dans de nombreux cabinets notamment les petits.

⁴ Des diplômes universitaires (DU) de 3^{ème} cycle et des diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS) ont aussi été créés.

accrue dans la performance « commerciale » et la sécurité juridique du cabinet. Si l'enjeu pour les cabinets est d'offrir à leurs clients une prestation de qualité pour les fidéliser, il doit s'accompagner d'une création de valeur pour rentabiliser cette activité. Une attention nouvelle va être portée aux recrutements et aux conditions d'exercice du collaborateur social. Ce que souligne Jean-Pierre Alix, président du Conseil supérieur de l'Ordre des experts-comptables : « *Si on veut assurer un service de qualité, très sécurisé et professionnalisé, il nous faut nécessairement des intervenants spécialisés* » (Alix 2006). Or, les cabinets semblent souffrir d'une certaine désaffection et peine pour certains d'entre eux à recruter des jeunes pour les postes de collaborateur social. Les formations proposées par le Comité social de l'Ordre ne suffisent plus aujourd'hui pour apporter les compétences requises. Sur le plan quantitatif, la mobilité interne est insuffisante tandis que sur le plan qualitatif, l'éventail des compétences requises s'est élargi avec l'enrichissement des missions confiées aux collaborateurs. Les cabinets d'expertise comptable ne sont pas en situation, pour la grande majorité d'entre eux⁵, de créer des marchés internes caractérisés par l'existence de chaîne de mobilité (« *les experts-comptables ne savent pas faire de la GRH* », expert-comptable). De nombreux témoignages indiquent une apparente pénurie sur la qualification de collaborateur social. Si un sondage réalisé par l'IFEC⁶ du 30 avril au 6 mai 2007 révèle que 83 % des votants estiment rencontrer des difficultés de recrutement des collaborateurs comptables, aucune enquête statistique mettant en évidence le rapport entre les offres et les demandes d'emploi enregistrées ne permet cependant de confirmer la pénurie sur le métier de collaborateur social, d'autant qu'aucune augmentation générale de salaires n'a été observée. On est alors en droit de se demander si la pénurie ne masque pas d'autres difficultés. Doit-on assimiler pénurie, résultant d'un déséquilibre entre l'offre et la demande et difficultés à recruter un collaborateur social trouvant leur origine dans d'autres facteurs ? Comment comprendre les difficultés de recrutement des cabinets d'expertise comptable qui, bien qu'ils n'exigent pas de diplôme particulier pour le poste de collaborateur social et qu'ils se proposent de former le jeune qui intègre le cabinet, se plaignent régulièrement de ne pas trouver de candidats ? Une première réponse tient à des facteurs de déséquilibre conjoncturel. D'une part, tous les cabinets d'expertise comptable cherchent le même profil en même temps, d'autre part, de leur côté, les candidats sont sélectifs vis-à-vis de leur employeur et n'hésitent pas à quitter un cabinet pour en rejoindre un autre ou s'orienter vers l'entreprise. Enfin, le système de formation ne produit pas suffisamment de diplômés. Tout laisse alors à penser que l'on fait face à des difficultés d'ajustement sur ce marché plutôt qu'à une pénurie. Pourtant, d'autres facteurs signalent un déséquilibre plus structurel lié en particulier au problème d'attractivité de ce métier (conditions de travail, pénibilité, rémunération). La profession comptable libérale dans son ensemble fait face à un déficit d'image et peine à attirer et retenir les jeunes experts-comptables et collaborateurs. « *L'expérience Cabinet a très bonne presse auprès des entreprises* » (responsable agence d'intérim), mais au-delà de cette image « d'école de formation » assurant un apprentissage de la technicité, les perspectives de carrière sont réduites. Les filières de mobilité sont courtes. Le passage par un poste de « paie » est perçu comme une « porte d'entrée » dans la fonction RH. À ce déficit d'image, s'ajoute un « déficit de langage » (Maillet et Lévét 2000) de la part de cabinets qui rencontrent parfois des difficultés à exprimer leurs besoins. Les métiers des cabinets sont mal recensés et mal identifiés. Ils ne sont pas connus des jeunes et ne correspondent plus aux classifications de la convention collective.

Si le développement du social dans les cabinets passe par une politique de recrutement, il suppose aussi la mise en place de plans de formation et le recours à l'ensemble des dispositifs de la formation professionnelle continue. C'est ce qu'on bien compris les partenaires sociaux qui après une période de négociation de près de trois ans, sont parvenus à un accord sur la formation professionnelle le 5 avril 2007. Plusieurs éléments expliquent la signature de cet accord : « *L'évolution des missions des cabinets qui rend nécessaire l'évolution des compétences des collaborateurs, la stratégie de concentration dans ce secteur qui multiplie le nombre de gros cabinets confrontés à une problématique de gestion de carrière pour les salariés, les NTIC qui en permettant de dématérialiser les échanges impactent fortement l'organisation des cabinets, modifient les méthodes de travail et de communication et repositionnent les missions à valeur ajoutée des cabinets vers les missions de conseil* » (responsable syndical) L'accord signé octroie à la branche le pouvoir de décision en matière de financement des formations et devrait permettre de mener une politique de branche cohérente. « *Cet accord permet de sortir enfin la formation des salariés experts-comptables des griffes de l'Ordre* » (responsable syndical). Nul ne sait cependant encore comment les cabinets d'expertise comptable réceptionneront ces nouvelles obligations. Les cabinets d'expertise comptable sont des entreprises un peu particulière car baignée d'un environnement réglementaire et délivrant des prestations normées. La profession comptable est réglementée et dispose d'une institution ordinaire. Le partage des rôles attribue à l'Ordre la régulation de la profession et la gestion des relations avec la tutelle ministérielle tandis que les

⁵ À la fin décembre 2005, les cabinets ayant un effectif de 0 à 50 salariés étaient au nombre de 12 300 et ceux ayant un effectif supérieur à 50 salariés étaient au nombre de 130 environ (CSOEC 2006).

⁶ Institut français des experts-comptables et des commissaires aux comptes (IFEC).

deux syndicats professionnels négocient la convention collective et défendent la profession. Dans la réalité, les syndicats sont peu représentés dans la profession et « *l'acteur principal sur le marché du travail, c'est l'Ordre* » (expert comptable).

3.2. Un dispositif de fermeture du marché : la création de la licence professionnelle « Assistant paie et administration du personnel » (LP APAP)

L'apparition de difficultés de recrutement conjuguées à celles de fidélisation a conduit les cabinets d'expertise comptable à reconsidérer les filières d'accès au poste de collaborateur social et à développer des mobilités promotionnelles en cours de carrière. Parce qu'ils ne trouvent pas sur le marché les personnes possédant les compétences qu'ils recherchent, les experts-comptables vont se tourner vers le système de formation pour qu'il leur fournisse une main-d'œuvre rapidement utilisable. Mais, loin de pratiquer une « *cueillette des qualifications* » (Chassard et Kerbourc'h 2007), ils vont accepter de co-construire l'offre de formation en intervenant dans la construction du diplôme.

C'est dans ce contexte que le Conseil régional de l'Ordre des experts-comptables de Bretagne s'engage en 2002 dans un partenariat avec l'IUT de Rennes pour créer un diplôme d'université (DU) puis une licence professionnelle (la licence professionnelle « Assistant paie et administration du personnel, LP APAP). La LP APAP répond à un vrai besoin de formation de la profession exprimé au niveau régional. D'abord tournée uniquement vers les étudiants de formation initiale, cette collaboration s'est renforcée en 2007 pour favoriser l'accès à cette formation et ce diplôme des personnels des cabinets grâce au dispositif de VAE. La formation se fait en alternance sous statut de contrat de professionnalisation sur une année. Elle est ouverte aux titulaires d'un bac+2 et les prépare au métier de collaborateur en charge de la paie et de la gestion sociale dans les cabinets d'expertise comptable. Elle prépare aussi un certain nombre d'entre eux au métier d'assistant RH pour les PME. Si la LP APAP a plutôt été créée dans une « *logique d'offre* » (Maillard et Veneau 2003), elle répondait comme on l'a vu à des préoccupations et des demandes de cabinets d'expertise comptable formulées plus ou moins explicitement lors de visites de stages d'étudiants ou de contacts divers avec les milieux professionnels. Évoquant des difficultés à recruter et à fidéliser des jeunes diplômés alors qu'ils souhaitaient faire connaître et professionnaliser les emplois de collaborateur social pour développer leurs prestations en matière sociale et RH, les experts-comptables se sont adressés à l'IUT pour mettre en place un diplôme. Ils ont été présents tout au long du processus d'élaboration du dossier d'habilitation. Ils participent au jury de sélection des candidats, aux jurys d'examen, aux jurys de VAE, aux enseignements et au comité de perfectionnement. L'efficacité du dispositif de formation tient à la construction de procédures et d'instances de concertation qui visent à assurer la meilleure articulation possible entre l'emploi et la formation.

S'agissant du contenu des enseignements, s'il traduit une certaine spécialisation souhaitée par les cabinets d'expertise comptable, celle-ci s'accompagne d'une acquisition de compétences généralistes en RH, en management et en gestion de la relation clientèle que le diplômé pourra faire valoir dans le cadre d'une polyvalence en PME ou d'une mobilité promotionnelle en cabinet d'expertise comptable. La perspective adoptée a été de rassembler un ensemble de compétences proches qui permet aux diplômés de saisir des opportunités d'emploi quels que soient les secteurs d'activité dans lesquels ils exercent. « *Dans le cadre d'une mission RH plus large des cabinets d'expertise comptable et d'une polyvalence souvent recherchée par les entreprises, ces spécialistes de l'administration du personnel doivent être en mesure de participer aux principaux processus ressources humaines de la PME (recrutement, formation, relations sociales...)* » (fiche RNCP 2006). Par ailleurs, dès la deuxième année, la décision a été prise d'ouvrir l'accès à la LP APAP aux entreprises autres que les cabinets d'expertise comptable en leur donnant la possibilité de recruter un stagiaire. Si l'objectif consistait à satisfaire la demande des PME, il s'agissait aussi pour les responsables du diplôme d'éviter l'enfermement des diplômés au sein des cabinets d'expertise comptable. Aujourd'hui, la formation répond donc aux besoins, d'une part des cabinets d'expertise comptable dont l'activité sociale et RH ne cesse de se développer, d'autre part des PME qui doivent faire face à la complexité accrue de la paie et de l'administration du personnel et à son informatisation, et enfin des grandes entreprises qui souhaitent étoffer leur service de paie et d'administration du personnel (encadré ci-dessous).

**SECTEURS D'ACTIVITÉ OU TYPES D'EMPLOI ACCESSIBLES PAR
LE DÉTENTEUR DE CE DIPLÔME, CE TITRE OU CE CERTIFICAT**

Assistant paie et administration du personnel
Collaborateur social en Cabinet d'expertise comptable
Assistant RH
Collaborateur comptable/Paie
Assistant Service Juridique spécialisé en Droit social/paie

Codes des fiches ROME les plus proches : 32121 – 31111

Source : Extrait de Fiche RNCP de la LP APAP, mai 2007.

En 2007, la collaboration avec la profession s'est renforcée autour du dispositif de VAE et grâce à la signature d'une convention entre le Conseil régional de l'Ordre des experts-comptables de Bretagne et l'Université de Rennes 1 (Moysan-Louazel 2008). Au moment de la création de la LP APAP, un accord tacite avait réservé la formation initiale des futurs collaborateurs à l'IUT et la formation continue des collaborateurs déjà en poste à l'Ordre par l'intermédiaire de son « cycle social ». Plusieurs phénomènes ont remis en cause cet accord : d'une part, la VAE est un droit pour l'individu auquel les responsables de formation ne pouvaient pas déroger et que de nombreux candidats sollicitaient ; d'autre part, le recrutement de jeunes diplômés de la LP APAP dans les cabinets a, si ce n'est fait naître des craintes auprès des plus anciens, créé un souhait de valoriser par un diplôme une expérience acquise et non reconnue dans et hors du cabinet. Quelles ont été les motivations des représentants de la profession ? Elles ont été de deux ordres. D'une part, ils ont considéré que l'accès au diplôme de la LP APAP pouvait constituer un puissant levier de GRH pour fidéliser les collaborateurs déjà en poste et valoriser leur expérience. D'autre part, la construction d'un « parcours de formation » prenant appui sur leur formation interne, la VAE et une reprise d'étude en cas de validation partielle avait pour objectif de réduire les coûts de formation mais aussi d'adosser le cursus déjà en place au sein du Comité social de l'Ordre à un diplôme national. Un dispositif spécifique a donc été construit associant l'expérience déjà acquise en cabinet, le cycle social de l'Ordre et la LP APAP.

Tout porte à croire que le partenariat entre l'Ordre et l'Université autour de la VAE témoigne d'un nouveau compromis, les cabinets d'expertise comptable acceptant que la formation professionnelle suive deux objectifs non contradictoires mais différents : adapter les salariés à leur poste de travail et à son évolution, leur fournir une compétence et un diplôme qui leur permettent d'être mobile sur le marché du travail.

Le résultat de ce jeu d'acteurs permet-il de soutenir l'hypothèse avancée par Fabienne Berton (2000a) selon laquelle « le diplôme (obtenu en cours de vie active) peut servir d'ancrage dans une profession en confirmant le caractère et le contenu professionnel de la qualification de l'individu et en contribuant de ce fait à la constitution des marchés professionnels » ? Si l'objectif poursuivi par les acteurs est bien celui-là, seule une enquête statistique auprès des bénéficiaires de ce dispositif permettra de la confirmer ou de l'infirmer. La permanence dans une même fonction professionnelle fournit en effet un indice de l'appartenance d'un salarié à un marché professionnel. Il apparaît donc que la LP ne vise pas uniquement un objectif d'insertion sur le marché professionnel. Si l'insertion dans l'emploi est un but affiché, il est aussi accompagné d'un autre objectif : sécuriser des parcours, valoriser l'expérience et mettre la formation professionnelle au service des transitions professionnelles grâce à l'accueil de personnes en reprise d'études et du dispositif de VAE. Reflet des changements profonds intervenus sur le marché du travail qui se traduisent par plus d'insécurité professionnelle, l'action publique⁷ assure par l'intermédiaire de dispositifs comme les LP un aménagement négocié des mobilités sur le marché du travail. Les employeurs sont déchargés d'une part de leur responsabilité à l'égard des salariés. Cette responsabilité est partagée entre les acteurs publics et les acteurs privés qui opèrent sur le marché du travail en s'inscrivant dans la perspective des marchés transitionnels (Gazier 2003) et de sécurisation des parcours professionnels (Favennec-Héry 2007).

⁷ Le terme d'action publique désigne l'association d'acteurs publics et privés dans la définition et la conduite d'une politique publique (Bel 2005).

4. Quels enseignements ?

Plusieurs conclusions et analyses s'imposent après avoir pris en compte les éléments précédemment exposés. Les responsables de la LP APAP, comme tous ceux des formations professionnelles supérieures, sont doublement confrontés au marché du travail : par le marché de l'offre d'une part, représenté par les cabinets d'expertise comptable et par le marché de la demande d'autre part, celui des jeunes dans le cadre de la formation initiale et celui des demandeurs d'emploi en situation de reclassement. Cette position d'intermédiaire sur le marché du travail du collaborateur social incite à réfléchir sur le rôle qu'ils y tiennent et sur la qualité de leur intermédiation sur ce marché. C'est cette réflexion que nous livrons ici à travers un certain nombre de questionnements pour le management des cabinets d'expertise comptable et pour la branche (4.1.) et pour le système de formation (4.2.).

4.1. Les enseignements pour les cabinets d'expertise comptable et pour la branche

Un des intérêts de notre recherche est managérial. Dans le contexte évolutif du recrutement du collaborateur social, la profession comptable libérale semble souffrir d'une certaine désaffection et peine à recruter des jeunes.

En termes d'insertion, des informations sont déjà disponibles grâce aux premières enquêtes réalisées auprès des diplômés de la LP APAP. Les résultats confirment d'une part la qualité de l'insertion professionnelle et d'autre part semblent confirmer l'apparition d'un micromarché professionnel si l'on retient les trois critères servant d'indices à l'appartenance à un marché professionnel : la mobilité, l'absence de chômage et la permanence dans une fonction professionnelle (Berton 2001).

En termes de carrière à long terme, il est cependant trop tôt pour pouvoir tirer des enseignements. Quelques indices qui demanderont à être validés par une enquête paraissent cependant inquiétants pour les employeurs. Un certain nombre de diplômés ayant effectué leur alternance en cabinet d'expertise comptable n'envisagent pas d'y rester à l'issue de la formation. D'autres pensent y rester quelques années pour compléter cette première expérience et la renforcer pour accéder à un poste en entreprise. L'étiquette « d'école de formation » au sujet des cabinets d'expertise comptable est donc confirmée et persistante. Pourtant, conjointement, mais sans qu'aucune enquête ne soit en mesure de le confirmer, le turn-over des anciens diplômés associé à une mobilité entre cabinets semble apparaître traduisant l'existence d'un micromarché professionnel. La réalité est donc complexe et pour les employeurs qui font face à une rotation parfois importante sur cet emploi, la reconnaissance du titre serait un moyen de le valoriser et de le fidéliser. Nous touchons ici le problème de la valorisation de nouveaux emplois dont les compétences et les missions ne sont pas stabilisées : « *Elle va se faire naturellement, avec la qualité de service, ils doivent prendre leur place dans les cabinets comme référent social, comme personne ressources. C'est à eux de faire évoluer leur mission et de la faire reconnaître dans le cabinet* » (expert comptable) Nous avons déjà évoqué l'absence d'augmentation des salaires alors que les difficultés de recrutement sont réelles. L'explication tient, en partie, à l'importance des salaires dans les coûts des cabinets. Le marché est très concurrentiel, la rentabilité des missions traditionnelles de paie et déclarations sociales est difficile et les marges de manœuvre des cabinets sont faibles. L'augmentation des salaires passe par le développement des missions à plus forte valeur ajoutée telles que le conseil social élargi. « *Il faut valoriser le social dans les cabinets par une tarification adaptée des prestations qui permettra une valorisation du métier du collaborateur social* » (responsable syndical). Elle passe aussi par une reconnaissance du titre au niveau de la branche. Car si la LP APAP contribue au processus de fermeture du marché autour d'un micromarché professionnel en créant un « espace de construction des compétences », il reste encore à créer un « espace de reconnaissance de ces compétences ». Cela signifie que d'autres dispositifs restent à construire par les acteurs de la branche pour assurer la mobilité et la transférabilité des compétences sur le marché. La création de l'observatoire prévue pour 2008 devrait y contribuer. Si le diplôme de la LP APAP donne la possibilité aux collaborateurs de se faire reconnaître sur cet emploi en passant par une VAE, à l'heure actuelle, ce diplôme ne bénéficie d'aucune reconnaissance dans la grille de classification de la convention collective de la branche. La valorisation de la qualification du collaborateur social dans la convention collective constitue un autre chantier à explorer. La reconnaissance par la branche est très attendue par les collaborateurs diplômés dans la mesure où il s'agirait d'un emploi réellement reconnu par les employeurs. Le dossier est soutenu par certains acteurs mais délicat car la réflexion sur le positionnement du collaborateur social doit se réaliser conjointement à celle sur le collaborateur comptable et juridique. Un de nos résultats se trouve donc dans l'idée que si l'action de l'État dans la construction de l'offre de formation favorise la mobilité sur le marché du travail du collaborateur social, elle demanderait à être complétée par celle des partenaires sociaux de la

branche pour qu'ils reconnaissent la formation dans l'emploi. On sait depuis les travaux de Marsden qu'il s'agit là d'une condition nécessaire du fonctionnement d'un marché professionnel. À la standardisation de la formation doit s'ajouter la définition de postes adéquats. Des réorganisations permettant le déploiement et la pleine utilisation des compétences du collaborateur social sont à construire. L'amélioration de la qualité des emplois et une meilleure valorisation des compétences acquises paraissent nécessaires pour attirer mais aussi fidéliser les collaborateurs sur ces emplois.

Après trois années d'existence, il est possible de s'interroger sur le risque de surqualification pratiquée par certains cabinets. Si cette tendance à la hausse du niveau des qualifications requises à l'entrée est une pratique répandue en période de sous-emploi, il est plus étonnant de la rencontrer dans les cabinets d'expertise comptable. L'explication est pourtant la même dans un contexte différent : les cabinets anticipent une évolution vers le haut en termes de compétences requises et espèrent acquérir un avantage compétitif sur un marché très prometteur et très concurrentiel. Ont-ils tous réellement besoin d'un diplômé de niveau licence professionnelle ? Leur niveau d'exigence en termes de diplôme n'est-il pas trop élevé ? Une réponse univoque n'est pas possible tant les configurations de cabinets sont aujourd'hui variées en matière de contenu, d'organisation et de valorisation de la mission sociale. Une explication tient donc probablement à l'incertitude dans laquelle sont actuellement les cabinets sur la réussite de leur stratégie de développement de ce type de mission et sur leur contenu exact des prestations offertes à leurs clients. Pour se prémunir d'un « risque » de déficit de compétences, ils assortissent leur demande d'un niveau d'exigence en termes de diplôme qui peut parfois paraître trop important actuellement.

Les changements dans l'organisation du travail et les métiers des cabinets d'expertise comptable sont très importants depuis quelques années mais ne semblent pas terminés. Il y a, nous l'avons vu, à l'origine des ces changements, de nombreux facteurs qui continueront à exercer une action de changement : des variables économiques, des mutations technologiques et juridiques, des changements de comportement et d'exigence du client. Cela aura un impact sur le devenir du métier de collaborateur social dont les compétences requises peuvent encore être perturbées et reconsidérées. Parce que le processus n'est pas stabilisé, cela rend difficile celui de codification et de standardisation de la qualification et délicat les appariements sur le marché du travail du collaborateur social. Le collaborateur social apparaît largement comme un métier naissant, au contenu pas toujours facile à cerner (Boyer 2002). La difficulté soulevée ici dans la construction de l'offre de formation est celle de la connaissance des besoins en qualification des entreprises et de l'anticipation de ces besoins. On voit combien la mobilisation de cette information pose dans notre exemple des problèmes complexes et dépend comme ailleurs de la capacité des entreprises à formaliser et à anticiper leurs besoins en qualification (Bel 2005). On voit aussi le risque qu'il y aurait à considérer l'idée qu'il y a d'un côté une offre adéquate venant du système de formation et de l'autre une demande programmée et prévisible des entreprises (Chassard et Kerbourc'h 2007).

Enfin, on peut aussi s'interroger sur les conséquences de certaines évolutions qui se profilent. Nous faisons référence en particulier au mouvement de concentration observé dans la branche des cabinets d'expertise comptable qui risque de modifier certains compromis et qui pourrait, s'il se confirmait, redonner tout son sens à la logique de marché interne d'entreprise et aux dispositifs de fidélisation, mobilité et formation qui lui sont associés et risquerait alors de déstabiliser le marché professionnel.

4.2. Les enseignements pour le système de formation

La présentation de la LP APAP valide l'idée selon laquelle la formation professionnelle supérieure, dans ses règles de fonctionnement (participation des professionnels dans la définition des règles de sélection et formation en alternance) prépare l'insertion dans l'emploi et favorise une évaluation proche des contextes professionnels et un appariement en deux temps (à l'entrée en formation et pendant les périodes de stage). Le principe de l'alternance et les exigences pédagogiques et d'encadrement qui en découlent imposent une sélection à l'entrée.

La création de la LP APAP participe à la structuration du marché du travail du collaborateur social et à sa fluidité. Son élaboration puis sa gestion annuelle permettent de réaliser une co-construction de l'offre et de la demande surtout dans le cas présent d'un métier émergent où un décalage est important entre les emplois existants, les besoins en qualification des cabinets et les demandes des jeunes en matière de formation. L'ouverture de la LP APAP et la production d'informations sur la formation et sur l'emploi de collaborateur social participent donc à réduire ce décalage. L'efficacité du dispositif exige un engagement important des responsables auprès des milieux professionnels et une connaissance des situations de travail concrètes. Leur action prend différentes formes : en amont, ils peuvent contribuer à une meilleure diffusion d'informations

sur les emplois, au moment de la sélection des candidats, ils jouent de la crédibilité de l'université pour présenter des candidats aux employeurs ; cela permet parfois d'amener vers l'emploi des personnes qui en auraient été exclues contribuant ainsi à une modification du mode d'accès au marché professionnel ; ils discutent certains aspects du poste au moment de la définition du contenu du stage et accompagner la relation d'emploi à ses débuts grâce à l'alternance. Se trouve valider la contribution de l'État dans la construction du marché du travail qui en délivrant des diplômes dont elle certifie la valeur va contribuer à stabiliser et à organiser les relations et assurer une meilleure articulation entre système d'emploi et système de formation. En impulsant une « norme » en termes de diplôme, en étendant l'aire de reconnaissance d'une formation, les mobilités sont facilitées.

Mais quel est justement le périmètre de « réputation » de la LP APAP ? Le marché est-il localisé confirmant ainsi l'objectif d'aménagement du territoire et de développement local assigné à la formation ? Le lieu de résidence des entreprises et des cabinets n'est circonscrit ni à la région rennaise ni à la Bretagne même s'il est majoritairement breton. Les candidats viennent quant à eux de toute la France même si eux aussi sont essentiellement issus du grand Ouest. Cela est particulièrement vrai pour les candidats à la VAE. La dimension territoriale est donc bien présente dans la mesure où le principal partenaire professionnel est une structure régionale (Conseil régional de l'Ordre des experts-comptables de Bretagne). La LP APAP a été créée par des relations qui existaient et qui se sont renforcées entre les acteurs locaux. En ce sens, elle est une « ressource du territoire » qui s'est adaptée à des besoins localisés dans une première étape. Cependant, des contacts ont été récemment pris avec certains partenaires nationaux au niveau de l'Ordre et de la Branche pour faire reconnaître le diplôme et étendre les possibilités de mobilité. Mais à ce jour, le dispositif de formation porté par l'IUT joue surtout un rôle d'intermédiaire local sur le marché du travail et contribue à la régulation d'un micromarché au sens géographique du terme donc.

Dans une perspective plus large, l'histoire de la création de la LP APAP nous amène à nous interroger sur la place et le rôle du système de formation dans la construction et la régulation des marchés du travail ainsi qu'au rôle de l'ensemble des acteurs qui interviennent. Dans un contexte où les déséquilibres sur le marché de l'emploi s'expliquent aujourd'hui souvent par des dysfonctionnements liés à l'information comme dans l'exemple du marché du travail du collaborateur social, certains auteurs proposent une analyse renouvelée du rôle des intermédiaires sur le marché du travail⁸. Le travail des intermédiaires est de réorganiser l'information dont ils disposent mais aussi de créer l'information. C'est en ce sens que la création d'un observatoire au sein de la branche et des travaux prospectifs à venir est très attendue et devrait contribuer à diminuer certains déséquilibres sur les marchés du travail au sein de cette branche. C'est aussi ce rôle d'intermédiaire que remplissent les responsables des formations professionnelles supérieures : intermédiaire entre la formation et l'emploi mais aussi intermédiaires sur le marché du travail dans l'accompagnement des mobilités. Leur action s'inscrit dans une perspective dynamique qui, comme nous l'avons précédemment montré, caractérise les marchés professionnels. Les formations ne sont pas conçues uniquement comme des dispositifs d'insertion dans un emploi mais comme des dispositifs de mobilité au sein d'une trajectoire professionnelle, c'est-à-dire comme des dispositifs destinés à organiser les médiations sur le marché du travail. Alors que certaines inquiétudes pèsent aujourd'hui sur le rôle de certains intermédiaires sur le marché du travail qui aggraverait la dissymétrie de la relation entre employeur et candidat à l'emploi en décontextualisant les appariements (Bureau et Marchal 2005), l'exemple d'une licence professionnelle montre que des intermédiaires engagés dans l'action publique inscrivent leur action dans une perspective différente. La sélection de la main-d'œuvre à l'entrée du marché professionnel se réalise au plus près du contexte professionnel grâce à un partenariat avec le milieu professionnel. À la faveur des périodes d'alternance en entreprise, la définition des qualités de la main-d'œuvre est retardée et se réalise en situation de travail. Notre observation montre que les responsables de la LP assurent aussi une fonction d'intermédiation du côté des employeurs avec lesquels ils discutent de leurs besoins et parfois les reformulent dans un sens plus « ouvert » et favorable au candidat potentiel contribuant ainsi à rétablir l'équilibre des relations entre offreurs et demandeurs sur le marché. Si Bureau et Marchal évoquaient en 2005 à ce sujet un « chantier à explorer pour l'action publique », la mise en place des LP semble aujourd'hui contribuer à relever ce défi. Ces conclusions proposées sur la base de nos observations de la création d'une licence professionnelle s'appliquent certainement à d'autres diplômes professionnels du supérieur avec lesquels elle partage des traits communs.

⁸ Ce sont l'ensemble des intermédiaires qui peuvent être concernés par cette question (Maillet et Levet, 2000).

Conclusion

Le point d'entrée retenu dans cet article était celui des cabinets d'expertise comptable et nous avons conscience d'avoir adopté un point de vue souvent gestionnaire. Cette orientation de notre propos tient aux sources utilisées et constitue à l'évidence une limite à notre travail pour rendre compte de l'existence d'un marché professionnel. Les syndicats de salariés n'ont pas, à ce stade, été intégrés à notre enquête. Il s'agit pourtant d'acteurs importants de ce marché du travail et de leur « fermeture ». Pour aller au-delà et approfondir l'analyse du rôle joué par un diplôme professionnel dans la création d'un marché professionnel, il serait nécessaire de mener une enquête quantitative et qualitative auprès des collaborateurs. L'exploitation du fichier longitudinal des anciens diplômés complétée par une série d'entretiens est prévue à partir de fin 2008.

Pour conclure, nous souhaiterions reprendre à notre compte l'idée de Paradeise (1988) selon laquelle la fermeture d'un marché du travail n'est jamais définitivement acquise et le travail de clôture en perpétuel recommencement. « *Les règles sociales qui définissent le contenu, la place, la rétribution de la compétence sont donc l'objet de tensions permanentes, qui peuvent conduire à leur révision ou à leur abandon, à la redéfinition des acteurs et des frontières de marché* » (Paradeise 1988). C'est une invitation à prolonger notre réflexion et nos investigations sur le marché du travail du collaborateur social en cabinet d'expertise comptable.

Bibliographie

Alix J.-P. (2006), « Un congrès fondateur : cap sur le social et les ressources humaines », Propos recueillis lors d'un entretien, SIC, n° 242.

Bel M. (2005), « Conditions de cohérence des politiques de formation dans le contexte français de décentralisation », in J.-L. Guyot, C. Mainguet, B. Van Haeperen (dir.), *La formation professionnelle continue, enjeux sociétaux*, De Boeck, pp. 117-133.

Berton F. (2000a), « Acquérir un diplôme en cours de vie active, modèle social dépassé ou nouvel outil de gestion de la mobilité sur le marché du travail ? », *Orientation scolaire et professionnelle*, Inetop, vol. 29, pp. 355-376.

Berton F. (2001), « Carrières salariales et marchés professionnels », Huitièmes journées de sociologie du travail, Marchés du travail et différenciations sociales, approches comparatives, Aix-en-Provence, 21,22 et 23 juin.

Bureau M.-C. et Marchal E. (2005), *Pluralité des marchés du travail et qualité des intermédiaires*, Centre d'études de l'emploi, Document de travail, n° 48.

Boyer L. (2002), « Le devenir des métiers », *Revue française de gestion*, vol. 28, n° 140, pp. 151-168.

Chassard Y. et Kerbourc'h J.-Y. (2007), « Négociation sur la modernisation du marché du travail : ne pas se tromper d'époque », *Droit social*, n° 11, novembre, pp. 1095-1104.

Conseil supérieur de l'Ordre des experts-comptables (2006), *Étude comparative de la gestion des cabinets d'expertise comptable de 1 à 50 salariés*, Observatoire économique, mai.

Conseil supérieur de l'Ordre des experts-comptables (2006), *Cap sur le social et les ressources humaines*, Actes du 61^e Congrès de l'Ordre des experts-comptables, Toulouse, 12 octobre.

Dubois P., Lepaux V., Vourc'h R. (2004), « Évaluer la qualité de la relation formation-emploi : le cas des DUT et des licences professionnelles », *Éducation et formations*, n° 67, pp. 129-143.

Favennec-Héry F. (2007), La sécurisation des parcours professionnels, sésame de toutes les réformes ? », *Droit social*, n° 11, novembre, pp. 1105-1109.

Gazier B. (2003), *Tous « sublimes », vers un nouveau plein emploi*, Flammarion, Paris.

Kerr C. (1954), « The balkanisation of labor markets », in E.W. Bakke *et al.*, *Labor mobility and economic opportunity*, Cambridge, Mass., Technology Press of MIT, pp. 92-110.

Maillard D. et Veneau P. (2003), « Les licences professionnelles, les voies étroites de la professionnalisation à l'Université », Céreq, *Bref*, n° 197.

Maillet P. et Levet P. (2000), « Métiers pénuriques ou pénurie dans les métiers ? », Les cahiers de l'Observatoire Adecco des rémunérations, avril.

Marsden D. (1989), *Marchés du travail, limites sociales des nouvelles théories*, Paris, Economica.

Moysan-Louazel A. et Merer C. (2008), « Le collaborateur social du cabinet d'expertise comptable », *Revue française de comptabilité*, n° 407, pp. 31-34.

Moysan-Louazel A. (2008), « La profession s'engage sur la VAE en matière sociale », *Propos* recueillis lors d'un entretien, SIC, n° 260.

Paradeise C. (1988), « Les professions comme marchés du travail fermés », *Sociologie et sociétés*, vol. XX, n° 2, pp. 9-21.

Niveau d'engagement dans une carrière amateur et début de parcours des étudiants en STAPS

*Lucile Chalumeau, Nicolas Gury, Séverine Landrier**

La filière universitaire des sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) est spécifique à plusieurs égards : souvent décrite comme une voie sans débouchés professionnels depuis l'amorce de la baisse drastique des postes au CAPEPS¹ au début des années 2000, elle connaît désormais une évolution en termes d'effectifs similaire à celle de l'ensemble des disciplines universitaires ; ceci étant, les effectifs des nouveaux entrants dans la filière première année connaissent de fortes variations au cours des dernières années avec une baisse de 13,6 % lors de la rentrée 2004 (DEP 05.13).

Par ailleurs, les suivis de parcours de ces étudiants au sein de leur filière montrent qu'ils « présentent un taux de sortie plus faible (17,4 % contre 24,8 % pour l'ensemble des filières », de même que pour les réorientations (rapport Dupont au Sénat, 2003). En effet, à l'issue de la 1^{ère} année de DEUG, les étudiants de STAPS sont 76,2 % à poursuivre leurs études dans leur discipline contre 65,8 % des nouveaux entrants à l'université, et ils sont 5,9 % à se réorienter dans une autre filière de l'université contre 9,8 % des nouveaux entrants (DEP 05.13).

Enfin, les étudiants de la filière STAPS ont la particularité d'entretenir en amont et en parallèle de leur cursus universitaire, une carrière amateur dans le domaine sportif.

Ces observations entraînent plusieurs interrogations. Si on émet l'hypothèse selon laquelle la baisse des primo-inscriptions diminue en raison de la chute du nombre de postes d'enseignants dans l'enseignement secondaire ouverts au concours, on peut s'interroger sur les raisons qui conduisent cette nouvelle génération d'étudiants au sein de cette filière ? La présocialisation lors d'une carrière amateur antérieure à l'entrée à l'université peut-elle expliquer leur taux d'abandon sensiblement plus faible ? Autrement dit, la formation STAPS est-elle moins contradictoire que d'autres formations avec les aspirations (ou les représentations) que les étudiants ont nourries à son égard dans le cadre d'une carrière amateur, et qui ont orienté leur choix ? Qu'est-ce qui dans leur formation entre en cohérence avec l'horizon dessiné par leur expérience amateur ?

La notion de carrière sera ici utilisée au sens de Hughes (1937) (*cf.* ses travaux sur la « fabrication du médecin », 1955) et surtout de Becker (sur les « carrières déviantes », 1963) pour tenter de rendre compte de la manière dont les carrières étudiantes s'organisent entre la part objectivement construite (par les institutions, universitaire et sportives) et subjectivement vécue, la part subjective des carrières ne relevant pas uniquement de l'individualité mais des représentations collectivement construites avec les pairs, et avec les groupes signifiants (les autres étudiants, mais aussi les référents de la pratique amateur, les enseignants, les opportunités, le contexte).

Nous nous intéresserons plus précisément à ce que l'on peut appeler « les carrières plurielles » dans lesquelles les étudiants STAPS sont engagés : carrières plurielles, dans le sens où elles relèvent de sphères différentes à savoir, la carrière étudiante et la carrière amateur, mais également dans le sens où elles sont abordées d'une part, dans leur dimension objective (série de positions, statuts, de responsabilités...), d'autre part, dans leur dimension subjective (vécu, perception, représentation).

* **Lucile Chalumeau**, Observatoire de l'étudiant (ODE), Université de Bourgogne, Maison de l'Université, Esplanade Erasme, BP 27877, 21078 Dijon cedex, lucile.chalumeau@u-bourgogne.fr ; **Nicolas Gury**, Centre de recherche en économie et management (CREM), centre associé au Céreq de Rennes, Faculté des Sciences économiques, 7 place Hoche, 35065 Rennes cedex, nicolas.gury@univ-rennes1.fr ; **Séverine Landrier**, Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST), centre associé au Céreq d'Aix-en-Provence, 35 avenue Jules Ferry, 13626 Aix-en-Provence cedex 01, severine.landrier@univmed.fr.

¹ CAPEPS : certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive.

Les données mobilisées à l'appui de ce texte sont issues d'un rapport (Chevalier *et al.* 2008) produit afin de mieux comprendre la spécificité des parcours étudiants en STAPS et ce qui se joue à chaque palier de leur cursus de formation à la demande de l'ONMAS (Observatoire national des métiers et des activités sportives, ministère de la Santé, de la Jeunesse et des Sports). Les travaux engagés ont été réalisés dans les universités d'Aix-Marseille, Rennes, Dijon et Caen en 2006-2007 et s'intéressent plus précisément au rôle de la carrière amateur dans les carrières d'étudiants. Ils visent à saisir comment celle-ci joue sur la définition du projet, sur les orientations, réorientations ou abandons d'études.

L'objectif poursuivi dans ce texte sera d'examiner les liens éventuels entre carrière de sportif amateur et l'entrée dans la carrière d'étudiant en STAPS.

Les résultats présentés ont été obtenus par le biais d'une enquête quantitative conduite auprès des étudiants en STAPS, mais également auprès d'étudiants de musicologie (qui mènent également en parallèle de leurs études une carrière amateur en lien avec leur filière) et d'AES (Administration économique et sociale, filière généraliste) afin d'opérer des comparaisons. Les questionnaires ont été administrés (en cours) aux étudiants de L1 lors du premier semestre de l'année universitaire 2006 afin de saisir leurs niveaux d'engagement dans une carrière amateur, leurs motivations d'inscription, et d'éventuels décalages entre les représentations qu'ils avaient de leur filière d'étude avant d'y accéder et leur vécu quelques semaines après la rentrée.

1. L'entrée dans la carrière d'étudiant STAPS

1.1. Hypothèses

Les carrières d'étudiants en STAPS s'ouvrent par l'entrée dans ce cursus, mais il convient de chercher en amont de leur inscription ce que leurs projets professionnels et/ou de formation doivent à leur engagement dans des pratiques sportives et quels sont les mécanismes qui conduisent à ce choix (travailler dans un domaine qui les passionne autorisant une continuité identitaire avec les engagements amateurs anciens). On pense ici en particulier tester l'hypothèse qu'une carrière préalable d'amateur éclairé dans un sport intervient dans l'élaboration de leur projet d'études supérieures (Chevalier et Dussart 2002 ; Chevalier 2003). Il s'agirait alors de concevoir leur engagement dans le cursus STAPS comme une des alternatives possibles au projet de devenir un champion. En effet, « *la force du principe de compétitivité se traduit dans la pyramide des âges d'une population de licenciés. Pour une discipline donnée, avec un âge optimum de compétition, il existe un idéal-type de population regroupant uniquement des membres de classes d'âge ayant des espérances de performance immédiate ou future* » (DeFrance 1989).

Les pratiques sportives en club constituent ce que Stebbins (1979) appelle des « *serious leisure* », *pratiques à carrière* (selon notre propre expression) au sens où l'on n'est pas d'emblée amateur mais où on le devient, ou plutôt on apprend à le devenir au cours d'un cheminement qui constitue en quelque sorte une « construction sociale de la réalité » d'une pratique sportive (Berger et Luckmann 1986). Cette construction prend la forme d'une carrière (au sens de Becker) sportive, c'est-à-dire une succession de séquences objectivement ordonnées par les institutions (ici les fédérations sportives et leurs clubs), et qui sont subjectivement appropriées par les individus qui les empruntent (Chevalier 1998). On peut donc concevoir qu'une part non négligeable des étudiants en STAPS opèrent par leur entrée dans ce cursus universitaire une conversion professionnelle de leurs engagements sportifs amateurs. Ainsi prend forme, pour ces jeunes dont l'origine sociale a favorisé un engagement amateur, un horizon de possibles esquissé depuis l'expérience amateur. Rien ne dit que cet horizon professionnel soit réaliste, mais il fait sens. Une conversion professionnelle « réaliste » de la carrière amateur consiste le plus souvent à viser le CAPEPS (même si depuis trois ans ce choix est de moins en moins réaliste, eu égard à la baisse du nombre de postes mis au concours au regard du nombre de candidats).

Une seconde hypothèse fait référence au modèle de l'intégration académique de Tinto (1993) qui peut nous conduire à penser que les représentations préalables que les étudiants ont de la filière STAPS sont plus ou moins en décalage selon leur niveau d'implication dans la carrière amateur. Sans fournir d'indications sur le niveau d'engagement amateur des jeunes, une enquête réalisée par l'OSEIPE (Université Paris V, 2000), met en évidence que les difficultés rencontrées par les étudiants de STAPS en 1^{ère} année sont surtout liées à l'enseignement : sur les 28 répondants, 24 évoquent des difficultés d'ordre pédagogique liées au contenu trop théorique des enseignements. Une enquête de l'Observatoire de la vie étudiante (2003) va dans ce sens en soulignant que les étudiants de STAPS sont les plus insatisfaits (par rapport à toutes les autres filières) de

la cohérence et de l'utilité des enseignements dispensés (taux d'insatisfaction de 27,1 % contre 6,1 % en CPGE). C'est précisément ce genre d'observations qu'il convient d'analyser au regard d'une présocialisation amateur spécifique des formations STAPS (spécificité partagée avec les étudiants en musicologie). La perception de l'utilité des enseignements dispensés étant probablement liée à la légitimité qui leur est accordée dans la fonction sélective de la formation. *A posteriori*, il est alors probable que cette plus ou moins grande adéquation des représentations avec la réalité de la filière ait des répercussions sur les décisions de poursuite d'études, de bifurcations et d'abandons (Bernet 2004 ; Aubel *et al.* 2002), mais cette dimension ne sera pas développée dans le cadre de ce texte qui se focalise exclusivement sur l'entrée dans la carrière étudiante en STAPS.

1.2. Premiers constats

CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES ET PARCOURS ANTÉRIEUR DES RÉPONDANTS EN L1

Le questionnaire a été administré en cours auprès des étudiants en 1^{ère} année de licence quelques semaines après leur rentrée, ce qui a permis d'obtenir un taux de retours de 68 % et d'interroger 502 étudiants en STAPS, 230 en musicologie et 351 en AES.

Le public étudiant en STAPS est composé majoritairement de garçons (68,4 %) dont 46,4 % d'entre eux sont à l'heure ou en avance. Il s'agit d'un public plutôt d'origine sociale favorisée (31 % ont un père cadre ou exerçant une profession intellectuelle supérieure, 16,4 % un père exerçant une profession intermédiaire). Concernant leur parcours scolaire antérieur, ces étudiants sont majoritairement titulaires d'un baccalauréat scientifique (43,6 %) et dans une moindre mesure en sciences économiques (29,4 %), baccalauréat obtenu avec une mention pour un peu plus d'un quart d'entre eux. Il s'agit principalement d'étudiants primo-entrants puisque 78 % d'entre eux étaient lycéens l'année précédant leur entrée à l'université. Parmi les étudiants qui fréquentaient déjà l'université, 73 % étaient déjà inscrits au sein de la filière STAPS, les autres se répartissant surtout au sein des filières scientifiques (santé, biologie : 12,2 % ; sciences et techniques : 6,1 %), et dans une moindre mesure en sciences humaines et sociales (6 %).

Les étudiants de STAPS se distinguent des étudiants de musicologie et d'AES sur différents points : tout d'abord, au niveau du genre. Si les garçons sont nettement majoritaires dans cette filière, ils le sont nettement moins en musicologie (53,5 %) et sont minoritaires en AES (42,3 %). Ensuite au niveau de leur origine sociale : les étudiants de musicologie sont un peu plus favorisés (50,7 % ont un père cadre, exerçant une profession intellectuelle ou intermédiaire), en revanche, les étudiants d'AES sont plus souvent issus d'un milieu populaire (25,7 % ont un père ouvrier contre 14,6 % en STAPS et 10,1 % en musicologie). Enfin, concernant leur parcours dans l'enseignement secondaire, les musicologues proviennent des filières littéraires (44,8 %) et scientifiques (24,8 %) alors que les étudiants d'AES sont titulaires en grande majorité d'un baccalauréat de sciences économiques (56,4 %) et de sciences et techniques tertiaires (18,5 %). Par ailleurs, les musicologues sont nettement plus nombreux à avoir obtenu une mention au baccalauréat (45 %). Ces derniers sont également moins souvent primo-entrants à l'Université puisqu'ils ne sont que 67 % à avoir obtenu leur baccalauréat en 2006. Les autres étaient étudiants (25,1 %), salariés (2,6 %), demandeurs d'emploi (2,2 %) ou inactifs (1,8 %). Donc en moyenne les musicologues sont plus diplômés puisqu'ils sont 9 % à avoir validé au moins une première année de L1.

Lorsqu'on interroge les étudiants de STAPS sur leurs motivations d'inscription dans cette filière, on observe que ce sont les enseignements liés au sport (32,9 %), la perspective d'un projet professionnel (32,3 %) et la pratique sportive (30,3 %) qui ont été déterminants. Parmi ceux qui ont été conseillés avant de choisir leur orientation (soit un peu plus de la moitié des étudiants), 11 % l'ont été *via* les membres de la structure sportive dans laquelle ils sont impliqués.

Par ailleurs, la perspective d'un projet professionnel a été décisive au moment du choix d'orientation pour un tiers des étudiants, et ils ont quasiment tous une idée du type de métier qu'ils souhaitent exercer (89 %). Les métiers de l'enseignement sont les plus cités (37 %) suivis par les métiers de l'entraînement (22,7 %). Les étudiants se destinent dans une moindre mesure aux métiers du management du sport (12,7 %), aux métiers des activités physiques adaptées (9,4 %) ou de l'animation (7,6 %). Ces constats nuancent et contrastent cinq ans plus tard les observations faites sur la cohorte de primo-entrants de 2002 de l'enquête SUBANOR (Chevalier et Coinaud 2008) : non seulement les étudiants sont plus nombreux à avoir un projet professionnel, mais de surcroît, devant la baisse significative du nombre de postes ouverts au concours du CAPEPS, ils ont adapté ce projet et ne disent se destiner aux métiers de l'enseignement que pour 37 % d'entre eux (alors que c'était le cas des trois quarts de la cohorte 2002 à l'université de Caen).

Deux mois après la rentrée universitaire, les étudiants ont été invités à se prononcer sur la correspondance entre les enseignements reçus et les représentations qu'ils en avaient avant la rentrée. Les étudiants de STAPS sont 57,8 % à considérer que les cours correspondent à l'idée qu'ils en avaient. 36 % d'entre eux estiment que les cours correspondent partiellement à leurs attentes et seulement 7,2 % expriment une insatisfaction à ce sujet. Ceux qui ont ressenti un décalage entre leurs représentations et les enseignements dispensés en expliquent les raisons de la manière suivante : 62 % considèrent que les enseignements sont trop théoriques et pas suffisamment orientés vers la pratique sportive, 22 % regrettent un certain déficit d'information relatif aux emplois du temps. Sont ensuite cités ponctuellement, la difficulté des enseignements pour les bacheliers non scientifiques, la trop grande charge de travail, l'esprit de compétition et le niveau sportif élevé. Cependant, le décalage souligné par les étudiants n'est pas systématiquement connoté négativement puisque 4,3 % d'entre eux déclarent que les cours sont plus intéressants et plus faciles que ce à quoi ils s'attendaient.

À ce stade de l'année universitaire, les étudiants ont d'ores et déjà un avis bien arrêté sur les enseignements qui leurs plaisent plus ou moins : c'est la pratique des activités physiques et sportives (APS) qui remporte le plus vif succès (55,3 %), loin derrière sont cités la théorie des APS (activités physiques et sportives : 15 %), les sciences biologiques (12,2 %) les sciences humaines et sociales (11,4 %) et la méthodologie (5,6 %). Quand on leur demande d'expliquer la raison de ce choix, ils déclarent que c'est avant tout une passion, un plaisir (50 %) ; le second argument est relatif au fait que la théorie permet d'améliorer la pratique (28 %) ; arrivent ensuite l'intérêt pour la discipline citée (7 %), la volonté de progresser et de mieux se connaître (5 %) ainsi que la cohérence entre la discipline citée et le projet professionnel de l'étudiant (5 %). En revanche, les enseignements qui plaisent le moins aux étudiants sont par ordre décroissant : les sciences humaines et sociales (29,5 %), les sciences biologiques (26 %), les langues vivantes (23 %) et la méthodologie (14 %). Les explications avancées par les étudiants sont relatives en priorité au manque d'intérêt et d'utilité (50 %), et au fait qu'ils n'ont aucune connaissance préalable, que ces disciplines sont trop compliquées ou encore qu'il y a trop d'informations à apprendre (41 %). Il semble bien que les étudiants, en s'inscrivant en STAPS, n'aient pas vraiment l'intention de donner un nouveau tournant à leurs engagements amateurs. Tout se passe comme si leur inscription à l'université était plutôt une nouvelle manière de poursuivre leur carrière sportive amateur, quitte à l'enrichir au passage.

Par ailleurs, quand on demande aux étudiants de se projeter dans le temps, et de se prononcer sur le plus haut diplôme qu'ils souhaitent obtenir dans leur filière, les étudiants en STAPS se prononcent majoritairement en faveur de la licence (58,5 %), puis du master 2 (25,7 %), du master 1 (9,8 %) et du doctorat (2,4 %).

Les raisons principales qu'ils évoquent comme étant susceptibles de les conduire à se réorienter dans une autre filière de l'Université sont l'échec aux examens (57,4 %), un problème physique (33,5 %), le manque de postes au CAPEPS (27 %), un projet professionnel en décalage avec la formation reçue (24,5 %) ou encore le décalage entre les attentes et les enseignements dispensés (16,3 %). Les raisons susceptibles de les mener à l'abandon sont en parties identiques : de mauvais résultats aux examens (49 %), le désir d'entrer dans la vie active (32,7 %), un projet professionnel en décalage avec cette formation (20 %), des problèmes financiers (18 %), et le découragement face à la longueur des études (15 %). À noter, le manque de postes au CAPEPS n'est pas cité comme étant une cause d'abandon.

2. Des profils d'engagement différents dans la carrière amateur

Les étudiants de STAPS et de musicologie mènent en parallèle de leur cursus universitaire une carrière amateur à laquelle ils consacrent beaucoup de temps. Pour beaucoup d'entre eux, cette carrière a commencé bien avant leur entrée à l'Université : 10 % des étudiants en STAPS ont suivi une section sport études au lycée. Elle se déroule également à l'extérieur de l'Université puisque 23,1 % d'entre eux sont titulaires au moins d'un diplôme relevant du ministère de la Jeunesse et des Sports (BNSSA² : 8 % ; BEES³ : 3 % ; autre : 13,5 %). Interrogés sur les deux activités qui les mobilisent le plus, les étudiants en STAPS consacrent en moyenne 7 heures hebdomadaires à leur discipline sportive principale et 1 heure 40 à la seconde. 83,5 % d'entre eux sont rattachés à une fédération sportive pour l'exercice de leur première activité et ils ne sont plus que 35 % à être dans ce cas pour la seconde.

² BNSSA : Brevet national de sécurité et de sauvetage aquatique.

³ BEES : Brevet d'état d'éducateur sportif.

Le niveau de compétition qu'ils ont atteint et celui qu'ils visent d'ici deux ans sont relativement variables selon qu'il s'agisse à nouveau de leur activité principale ou non. D'une façon générale, 60 % des étudiants ont au minimum atteint un niveau de compétition régional dans le cadre de leur activité principale et 46 % se fixent pour objectif d'atteindre au moins un niveau national au cours des deux prochaines années, ce qui confirme bien le fait que leur entrée à l'université ne contrarie pas leurs projets relatifs à la carrière sportive qu'ils continuent de poursuivre en amateur. Toujours dans le contexte de leur carrière amateur, 35,6 % des étudiants exercent une activité en lien avec celle-ci. Si cette fonction concerne, dans une large majorité (66 %), une activité bénévole, les autres peuvent l'exercer contre rémunération.

Si on compare la carrière amateur des étudiants de STAPS avec celle des musicologues, il apparaît que la majorité d'entre eux ont suivi une option musique au lycée (58 %) et pratiquent leur instrument principal depuis plus de cinq ans (34,8 % depuis plus de 10 ans ; 22,6 % entre 5 et 10 ans). 83,5 % des étudiants déclarent appartenir à un groupe de musique et y pratiquer leur instrument principal et 57 % fréquentent une école de musique. 49,6 % d'entre eux déclarent avoir un niveau de pratique moyen et 44,6 % un niveau confirmé. Ils envisagent d'atteindre un niveau de pratique majoritairement professionnel (64,3 %).

Le fait, pour un étudiant, de poursuivre, à côté de ses études universitaires, une activité autre, fait débat. De nombreux établissements d'enseignement supérieur, grandes écoles et universités, favorisent l'engagement, rémunéré ou bénévole, des étudiants au sein d'associations ou de clubs de sport et leur proposent de mener à bien toutes sortes de projets culturels, humanitaires, militants. La question principale que se sont posée jusqu'alors les chercheurs en économie du travail concerne la valorisation de cette expérience sur le marché du travail (Tchibozo 2006 ; Beduwé et Giret 2004). Il semblerait que le rendement de cette expérience sur l'insertion professionnelle soit d'autant plus grand qu'il est en lien avec les études suivies. Par ailleurs, la relation entre activités extra-académiques – se déroulant en marge des études – et abandon des études a aussi fait l'objet de travaux de recherches (Gruel et Thiphaine 2004 ; Béduwé et Giret 2004). Encore une fois, le critère du lien avec les études paraît déterminant. Cependant, un autre critère apparaît important : le degré d'implication dans l'activité. Au-delà d'un certain seuil (en termes de charge horaire), l'activité extra-universitaire peut avoir un rôle négatif sur la probabilité de réussite des études. Toutefois, en France, ces travaux restreignent bien souvent l'implication extra-académique à l'activité rémunérée (jobs étudiants).

Pour voir dans quelles mesures, l'implication dans une carrière amateur participe à la construction du parcours de formation à travers le projet professionnel, les motivations et attentes lors de l'inscription, une typologie de niveaux d'engagement dans une activité extra-universitaire a été élaborée dans chacune des filières étudiées. Cet engagement est, par construction, en lien avec les études suivies. L'intérêt de cette typologie est alors de proposer une mesure de l'implication entre, d'un côté, des étudiants qui sont de véritables professionnels dans leur activité extra-académique et, d'un autre, ceux qui se rapprochent plus d'un étudiant à plein temps.

L'implication dans des activités extra-académiques se mesure, dans la littérature empirique, à travers plusieurs dimensions. Tchibozo (2006) se réfère aux responsabilités associatives, au domaine d'implication et au cadre de l'activité en question, et enfin au temps consacré. Chevalier et Dussart (2002) abordent l'engagement à partir d'une approche déclarative des intéressés. Enfin, le fait que l'activité soit rémunérée ou bénévole est un critère régulièrement pris en compte. L'originalité de notre approche est de proposer une mesure de l'engagement extra-académique intégrant des dimensions multiples, objectives et subjectives. La typologie retenue, qui deviendra ensuite notre variable instrumentale, représente en fait de manière synthétique le degré d'engagement dans les activités des étudiants en marge de leurs études académiques.

Parmi les critères retenus, on trouve :

- préparer ou être titulaire d'un diplôme délivré par le ministère de la Culture ou de Jeunesse et Sports ;
 - avoir suivi une mention spéciale au lycée (sport ou musique) ;
 - pratiquer une (plusieurs) activité(s) extra-académique(s) au sein d'une structure formelle (fédération sportive, groupe de musique...) ;
 - exercer une activité liée à cette (ces) pratique(s), rémunérée(s) ou non ;
 - nombre d'heures de pratique hebdomadaire de cette (ces) activité(s) ;
 - l'expérience (en année) dans cette (ces) pratique(s) ;
 - le niveau de pratique actuel :
- * pour les étudiants en Musicologie : loisir, amateur, professionnel ;
- * pour les étudiants en Staps (niveau de compétition atteint) : loisir, départemental, régional, national, international ;
- le niveau de pratique visé d'ici cinq ans (idem que précédent).

À partir de ces variables, une analyse factorielle des correspondances multiples (AFCM) a été réalisée pour chaque sous-échantillon (502 étudiants en STAPS, 230 étudiants en Musicologie) ; le traitement spécifique par échantillon étant justifié par le fait que la notion d'engagement extra-académique se transpose difficilement d'une filière à une autre. La filière AES représentant un groupe particulier du fait de l'absence d'une carrière amateur en lien avec le cursus académique poursuivi, la typologie a été réalisée à travers le croisement des quelques variables d'engagement disponibles⁴.

Les typologies réalisées séparément sur les trois filières aboutissent à définir, pour chacune, plusieurs profils de comportement : « Très sportif », « Sportif », « Peu sportif », « Pas sportif » pour les étudiants en STAPS ; « Académiques », « Engagés », « Moyens », « Débutants » pour les étudiants en Musicologie et « Engagés », « Peu Engagés », « Pas engagés » pour les étudiants en AES dont les engagements sont de natures plus variées (tableau 1). On remarque que les filières STAPS et Musicologie ont un profil d'engagement comparable. En revanche on observe sans surprise qu'en AES, près de deux tiers de l'échantillon n'a aucune activité extra-académique au sens des critères retenus. Les effectifs des étudiants engagés dans cette filière étant peu nombreux, la suite des analyses ne portera que sur la comparaison entre les étudiants en STAPS et musicologie.

Tableau 1
RÉPARTITION DES TROIS SOUS-ÉCHANTILLONS ENTRE CHAQUE NIVEAU D'ENGAGEMENT

STAPS			MUSICOLOGIE			AES		
Niveau	N	%	Niveau	N	%	Niveau	N	%
Très sportif	84	16,7	Académie	79	34,3	Engagé	34	09,7
Sportif	176	35,1	Engagé	67	29,1	Peu engagé	102	29,0
Peu sportif	152	30,3	Moyen	47	20,4	Pas engagé	215	61,3
Pas sportif	90	17,9	Début.	37	16,1			
Total	502	100	Total	230	100	Total	351	100

Sources : LEST CREM ODE, 2007.

La validité de la typologie est confirmée par l'analyse descriptive des variables retenues pour mesurer l'engagement dans des activités extra-académiques. Les types d'étudiants en STAPS se distinguent par le degré d'implication dans la carrière sportive. Le tableau 2 présente les caractéristiques de ces différents niveaux d'implication : les étudiants au niveau d'implication le plus élevé « les très sportifs » se caractérisent par le fait que plus d'un tiers d'entre eux ont suivi une section sport études au lycée (alors que la moyenne de l'échantillon s'élève à 10 %) ; 43 % sont titulaires d'un diplôme relevant du ministère de la Jeunesse et des Sports et 56 % d'entre eux exercent une activité professionnelle en lien avec leur pratique sportive. Dans le cadre de leur activité sportive principale, 87 % d'entre eux ont atteint un niveau de compétition national, voire international et 50 % visent un niveau international dans les prochaines années. 75 % d'entre eux s'entraînent plus de 10 heures par semaine.

Les étudiants qualifiés de « sportifs » ne sont que 8 % à avoir suivi une section sport études au lycée et sont deux fois moins nombreux que les « très sportifs » à être titulaires d'un diplôme relevant du ministère de la Jeunesse et des Sports. 44 % d'entre eux exercent une activité professionnelle en lien avec la pratique sportive. Le niveau de compétition atteint dans l'exercice de leur sport principal est également plus faible puisque 71 % d'entre eux ont atteint un niveau régional et 62 % visent un niveau national. Ces étudiants s'entraînent également moins puisqu'ils sont à peine 23 % à pratiquer leur activité plus de 10 heures hebdomadaires et 60 % entre 6 et 10 heures.

⁴ Les résultats des analyses sont relativement satisfaisants puisque les AFCM réalisées parviennent à expliquer entre 31 et 34 % de la variance totale. Les coordonnées des observations projetées sur les deux premiers axes des cartes factorielles sont alors agrégées en classes par la méthode des centres mobiles. Le nombre de classes est fixé arbitrairement en fonction de la répartition des observations dans l'espace factoriel.

Les étudiants « peu sportifs » sont encore deux fois moins nombreux que les sportifs à être titulaires d'un diplôme relevant du ministère de la Jeunesse et des Sports et deux fois moins nombreux à exercer une activité professionnelle en lien avec la pratique sportive. Rares sont ceux à avoir suivi une section sport études. La majorité d'entre eux ont atteint un niveau de compétition départemental (59 %), voire régional pour un quart de ces jeunes. Ils ont par conséquent un niveau d'aspiration plus modeste que les deux groupes précédents puisque 64 % d'entre eux espèrent atteindre un niveau de compétition régional dans les prochaines années. Ils s'entraînent également moins que les précédents avec 56 % entre 6 et 10 heures par semaine et 37 % entre 3 et 6 heures.

Le dernier groupe qui s'est dégagé de cette typologie concerne les étudiants paradoxalement identifiés comme n'étant « pas sportifs » : si plus d'un quart d'entre eux sont tout de même titulaires d'un diplôme relevant du ministère de la Jeunesse et des Sports, ils sont très peu à être rattachés à une fédération sportive pour pratiquer leur sport principal (14,4 % alors que les autres groupes dépassent tous les 90 %). Ils ont atteint en grande majorité un niveau de compétition en loisir (84,4 %) et ne souhaitent pas particulièrement progresser puisqu'ils sont autant à envisager un niveau loisir au cours des prochaines années (83,3 %). D'un niveau sportif relativement faible, ces étudiants sont en toute logique ceux qui pratiquent le moins leur sport principal (80 % s'entraînent au plus 6 heures hebdomadaires).

Tableau 2
L'IMPLICATION EXTRA-ACADÉMIQUE DES ÉTUDIANTS EN STAPS

%	Très sportif	Sportif	Peu sportif	Pas sportif
Section sport études au lycée	34,5	08,0	01,3	03,3
Titulaire d'un diplôme Jeunesse et Sports	42,9	21,0	11,8	27,8
Rattaché à une fédération sportive	94,0	97,7	90,1	14,4
Niveau de compétition atteint				
Loisir	00,0	01,1	15,8	84,4
Départemental	00,0	11,4	59,2	01,1
Régional	13,1	71,0	25,0	09,0
National	65,5	16,5	00,0	03,3
International	21,4	00,0	00,0	02,2
Niveau de compétition visé				
Loisir	02,4	03,9	14,5	83,3
Départemental	00,0	00,0	19,7	07,8
Régional	00,0	31,3	63,8	2,2
National	47,6	62,5	02,0	02,0
International	50,0	02,3	00,0	06,7
Activité professionnelle liée à la pratique sportive	56,0	44,3	21,7	14,4
Nombre d'heures de pratique hebdomadaire				
Moins de 3h	09,5	03,4	06,0	33,3
Entre 3 et 6 h	03,6	14,2	36,8	46,7
Entre 6 et 10 h	11,9	59,7	56,6	12,2
Plus de 10 h	75,0	22,7	00,6	07,8

*Note de lecture : 34,5 % des étudiants identifiés comme étant « très sportifs » ont suivi une section sport études au lycée.
Sources : LEST CREM ODE, 2007.*

La typologie des étudiants en musicologie est plus nuancée, avec d'un côté des étudiants, « les académiques » qui ont une pratique plus classique de la musique (option musique au bac, école de musique, expérience confirmée), et de l'autre côté, les « engagés », qui valorisent plutôt la participation à des groupes de musique et l'expérience professionnelle qui en découle.

3. Des motivations et des représentations différentes selon les profils d'engagement dans la carrière amateur

3.1. Motivations et profils d'implication

Lorsqu'on interroge les étudiants de STAPS sur leurs motivations d'inscription dans cette filière, on observe que plus le degré d'implication amateur est élevé, plus les étudiants considèrent que c'est la pratique sportive qui a été déterminante (35,7 % pour les très sportifs ; 31,8 % pour les sportifs ; 28,3 % pour les étudiants peu sportifs et 24,7 % pour les non sportifs). En revanche, plus le niveau d'implication est faible, plus la perspective d'un projet professionnel semble avoir été décisive (25 % pour les étudiants les plus sportifs ; 30,1 % pour les sportifs ; 37,5 % pour les étudiants peu sportifs et 35 % pour les débutants).

Par ailleurs, si 55 % des étudiants déclarent avoir été conseillés avant de choisir leur orientation, les personnes ressources citées semblent varier selon leur niveau d'engagement amateur. Les étudiants les plus sportifs sont davantage conseillés par leur famille ainsi que par les membres de la structure sportive dans laquelle ils sont impliqués. En revanche ils ont eu moins souvent recours au conseiller d'orientation psychologue de leur lycée. Les étudiants au niveau d'engagement le plus faible sont moins fréquemment conseillés par leurs amis ainsi que par leur professeur de sport du lycée, or ils le sont davantage par le conseiller d'orientation psychologue.

Si l'immense majorité des étudiants (93 %) déclare connaître des personnes qui ont suivi des études dans la filière STAPS, il apparaît que plus le niveau d'engagement amateur est élevé, plus les étudiants sont dans ce cas et plus le devenir professionnel de ces personnes les a incités à s'orienter en STAPS. Des nuances apparaissent enfin selon le degré d'engagement des étudiants au niveau de leur projet professionnel : plus l'engagement est prononcé, plus les jeunes sont nombreux à être détenteurs d'un projet professionnel, plus ils ont tendance à le concevoir dans le giron des « métiers de l'entraînement ». Les étudiants les plus engagés « sportivement » sont par conséquent moins enclins que les autres à envisager le métier d'enseignant. Ces éléments vont dans le sens de notre hypothèse selon laquelle les étudiants de la filière STAPS se distinguent des étudiants des autres filières universitaires dans la conversion professionnelle de leurs engagements sportifs amateurs. En effet, le choix de la formation STAPS consisterait à acquérir des compétences réinvestissables dans le monde expérimenté en amateur : celui de la performance sportive pour lequel il convient alors de se spécialiser professionnellement dans l'entraînement. Les moins impliqués dans leur carrière sportive d'amateur envisageraient plus aisément un métier de l'enseignement, plus éloigné du monde sportif amateur.

En musicologie, on observe des réponses différentes de celles qui ont été recueillies auprès des étudiants en STAPS : en premier lieu, plus les jeunes sont impliqués dans leur carrière amateur, plus ils sont nombreux à avoir un projet professionnel et plus ce projet a été décisif au moment de leur inscription au sein de cette filière (projet déterminant pour 47,4 % des étudiants « Académiques », pour 37,9 % des « Engagés », pour 30,6 % des « Débutants » et 28,9 % des « Moyens »). En second lieu, plus les étudiants sont débutants dans leur carrière amateur, plus la pratique musicale ainsi que l'acquisition d'un bon niveau technique les ont incités à s'inscrire en musicologie (33,4 % pour les débutants contre 15,4 % chez les académiques). Or, plus les étudiants en STAPS sont engagés, moins leur projet professionnel a été important dans leur décision d'orientation et plus c'est la pratique sportive qui s'est révélée être décisive. Il est intéressant de noter que les étudiants « Engagés » et « Moyens » mettent bien plus en avant que les autres l'importance des enseignements théoriques dans leur décision d'inscription dans cette filière.

Les étudiants les plus fortement engagés dans la pratique amateur sont également les plus nombreux à avoir été conseillés avant de s'inscrire dans cette filière (59,5 % contre 38 % pour les « moyens »). Là encore, les personnes ressources sont différentes selon le niveau d'engagement amateur des étudiants : les « académiques » ont été conseillés principalement par un professeur de musique (48,1 %), alors que les « engagés » ont surtout reçu les conseils de leurs amis (30 %). Les débutants en revanche ont été davantage conseillés que les autres par un membre de leur famille (24,3 %) et par un enseignant du lycée (16,2 %). Comme en STAPS, les étudiants les plus engagés sont également ceux qui ont le plus de connaissances ayant suivi leurs études en musicologie et dont le devenir professionnel a eu un impact au moment du choix de leur filière d'études. Comme en STAPS, les étudiants sont d'autant plus détenteurs d'un projet professionnel que le niveau d'engagement est prononcé (87,2 % pour les académiques et 77 % pour les débutants).

Les projets professionnels varient enfin selon le niveau d'engagement des étudiants dans leur carrière amateur : les « académiques » se destinent largement aux métiers de l'enseignement (65,7 % contre 41 % chez les « débutants »). Les étudiants « engagés » désirent quant à eux très clairement devenir musicien professionnel (37,5 %) et les « moyens » souhaitent plus que les autres se diriger vers l'organisation des événements culturels (19 %).

3.2. Représentations, vécu et profils d'engagement

Le niveau d'engagement des étudiants dans une carrière amateur influence de façon assez nette leurs choix de filière d'études dans l'enseignement supérieur ainsi que leurs projets professionnels, mais son impact ne se limite pas à ces dimensions. En effet, le vécu des étudiants, la perception qu'ils ont des enseignements reçus et l'appréhension qu'ils ont des facteurs susceptibles de les conduire à s'orienter dans une autre filière ou à interrompre leurs études diffèrent également en fonction de leur degré d'engagement dans une carrière amateur.

Tout d'abord, le décalage entre les représentations que les étudiants avaient des enseignements avant d'y accéder et la perception qu'ils en ont deux mois après la rentrée semble un peu plus élevé chez les étudiants les plus sportifs et chez les peu sportifs. Les enseignements qui plaisent le plus aux étudiants sont les pratiques des APS : un peu moins cependant pour les étudiants les plus sportifs (pour lesquels le niveau demandé en cours est facilement accessible) et davantage pour les non sportifs (qui ont par contre besoin de s'entraîner). Les étudiants les plus sportifs se distinguent également des autres par leur attrait pour les sciences biologiques qui leur permettent de mieux comprendre et de prendre en considération les mécanismes biologiques dans leur course vers des performances toujours meilleures. Les enseignements qui plaisent le moins aux étudiants sont les sciences humaines et sociales (surtout pour les peu ou pas sportifs), les sciences biologiques (surtout pour les peu sportifs), les langues vivantes (surtout pour les sportifs les plus impliqués).

Au-delà de l'intérêt différencié qu'ils ont pour les enseignements, les étudiants ont également un niveau d'aspiration sensiblement variable selon leur niveau d'engagement : moins ils sont engagés dans une carrière amateur, plus sont nombreux à vouloir interrompre leurs études à l'issue de la licence. Les moins engagés correspondraient alors aux étudiants qui se destinent principalement aux métiers de l'enseignement et pour lesquels c'est l'existence d'un projet professionnel qui a été décisif au moment de leur orientation au sein de cette filière et non pas la pratique d'une activité sportive.

Inversement, plus ils sont engagés plus ils visent l'obtention d'un master 2, voire d'un doctorat pour les plus sportifs. D'autres éléments de réponse amènent à penser que le niveau d'engagement amateur est déterminant dans la poursuite d'études : par exemple, les étudiants les plus impliqués sont moins nombreux que les autres à penser que l'échec aux examens est susceptible de les conduire à s'orienter dans une autre filière ou encore à interrompre leurs études supérieures ; les étudiants les moins engagés invoquent davantage le découragement face à la longueur des études comme étant un facteur pouvant les inciter à abandonner leurs études. Ces éléments vont vraiment dans le sens de notre hypothèse selon laquelle la carrière amateur nourrit le projet d'études à travers une continuité identitaire. En effet, il semble que le sens de leur cursus universitaire trouve sa place dans leur carrière parallèle d'amateur.

Si on compare les réponses des étudiants de STAPS à celles des musicologues, on observe une première différence relative au décalage entre les représentations et le vécu : en effet, plus le niveau d'engagement de ces jeunes est fort, plus ils considèrent que les cours correspondent exactement à leurs attentes. On assiste alors à une adéquation plus forte entre les attentes et l'offre de formation du fait de l'engagement dans une carrière amateur.

Par contre, un parallèle peut être fait au niveau de l'intérêt que les étudiants accordent aux différents types d'enseignement selon leur niveau d'engagement : les plus engagés qu'on appelle les « académiques » se distinguent par leur préférence nette à l'égard de l'histoire et de la théorie de la musique alors que les « débutants » préfèrent largement les cours de pratique musicale. Par ailleurs, plus le niveau d'engagement est prononcé, moins les étudiants apprécient les cours de méthodologie. Sur le plan du niveau d'ambition des étudiants, on observe que les « débutants » au niveau d'engagement le plus faible sont les plus nombreux à envisager d'interrompre leurs études à l'issue de la licence. En revanche, les « engagés », les « moyens » et dans une moindre mesure les « académiques » envisagent davantage l'obtention d'un master 2. Concernant à présent les raisons susceptibles de conduire les étudiants à s'orienter dans une autre filière ou à interrompre leurs études, des différences apparaissent au regard des réponses des étudiants en

STAPS : les « débutants » citent davantage le décalage pouvant apparaître entre leurs attentes, leur projet professionnel et les enseignements dispensés, comme étant un facteur de réorientation ; les « engagés » sont nombreux à penser que l'échec aux examens est susceptible de les amener à prendre la même décision.

Les raisons conduisant à l'abandon des études sont également différentes : plus le niveau d'engagement est élevé, plus les problèmes financiers sont évoqués par les étudiants ; les « débutants » citent également l'éloignement entre leur domicile et leur lieu d'études (14 %) ainsi que le sentiment d'isolement (16 %), deux modalités pour lesquelles aucun étudiant en STAPS ne s'était prononcé.

Conclusion

Dans ce volet de l'étude, les données recueillies vont dans le sens de notre première hypothèse et montrent combien l'engagement dans une carrière amateur est décisif dans l'entrée de la carrière étudiante en STAPS : décisif dans leur choix de filière d'enseignement supérieur ainsi que dans la construction de leurs projets professionnels. Si l'élaboration du projet apparaît pour les plus sportifs comme une alternative au projet de devenir un champion, on observe plus généralement une conversion professionnelle des engagements sportifs.

En effet, plus les étudiants STAPS sont impliqués et avancés dans leur carrière sportive, plus cette pratique amateur est invoquée, en tant que telle, comme déterminante pour leur inscription à l'université. À l'inverse, moins leur degré d'implication est élevé, plus c'est la perspective d'un projet professionnel qui leur apparaît déterminante. Ainsi, plus les étudiants sont avancés dans leur carrière sportive, plus les caractéristiques de celle-ci (essentiellement la recherche de la performance) constituent pour eux un horizon indépassable. Moins ils y sont impliqués, plus ils sont disposés à envisager des projets alternatifs au modèle institutionnel de la performance. Selon l'étape atteinte dans leur carrière d'amateur, le sens de leur inscription en STAPS et le projet afférant seront donc différents. Ce qui est confirmé par la nature des projets professionnels exprimés : ils se situent dans le giron de l'entraînement pour les plus impliqués dans la carrière sportive, dans celui de l'enseignement pour les moins impliqués. Le modèle sportif fédéral expérimenté dans leur carrière amateur fournit un sens et un horizon à la conversion professionnelle exprimée lors de leur inscription en STAPS. Il semble que l'on ait une situation inversée pour les étudiants musiciens : l'expression d'un projet professionnel étant (à l'inverse de la pratique musicale) d'autant plus invoquée comme motif d'inscription à l'université que l'étudiant est dans une étape avancée de sa carrière d'amateur. Ces projets professionnels sont d'ailleurs nuancés selon les modalités de leur parcours amateur antérieur : ceux ayant suivi une option musique au lycée envisagent majoritairement devenir enseignant, tandis que les plus engagés dans la pratique envisagent de devenir musicien professionnel.

Par ailleurs, au-delà des motifs d'inscription, le degré d'engagement dans la carrière d'amateur intervient comme force de rappel dans la manière de se projeter dans la formation choisie : moins les étudiants en STAPS sont dans une étape avancée de leur carrière d'amateur, plus ils envisagent d'interrompre leur cursus en licence ; plus ils sont engagés, plus ils repoussent le moment de leur sortie de l'université. Tout se passe comme si la formation en STAPS ou en musicologie était vécue comme une parenthèse confortant (légitimant ?) l'expression de leur carrière d'amateur. Et cette conciliation entre cursus universitaire et carrière d'amateur aide à surmonter les difficultés éventuellement rencontrées (échec aux examens) pour demeurer étudiant. Pour le dire autrement, la carrière de l'amateur semble porter une part essentielle de la signification (et de la finalité) accordée à ces formations.

Notons pour conclure qu'une seconde enquête par questionnaire a été conduite dans le cadre de ce projet auprès des étudiants inscrits en première année de DEUG en 2002 dans les mêmes disciplines et les mêmes universités. Son objectif consistant à interroger de façon rétrospective les jeunes sur leur parcours dans l'enseignement supérieur et les raisons, d'une année sur l'autre jusqu'en 2007 les ayant conduit à poursuivre leurs études dans leur filière initiale, se réorienter ou y mettre fin, elle a permis de montrer que plus les années passent, plus les motivations liées à l'engagement amateur s'estompent au profit des préoccupations relatives à l'insertion professionnelle des étudiants en STAPS comme en musicologie.

En fait, les étudiants réalisant les cursus les plus longs auraient ainsi davantage tendance à recourir à ce que Felouzis (2001) appelle une « imagination pratique » les amenant à réajuster leurs projets au fur et à mesure de la survenue d'événements, tels que la réussite ou l'échec aux examens. Ces événements primant alors sur ceux qui interviennent dans leur carrière parallèle d'amateur. Inversement, les étudiants qui ont connu une réorientation en cours de cursus n'auraient pas dépassé ce désir de concilier études et passion, révélant

ainsi, soit une difficulté à convertir leur expérience amateur en projet professionnel, soit l'abandon d'un projet devenu irréaliste. Tout se passe comme si les effets de la socialisation universitaire parvenaient à prendre, progressivement mais tardivement, le pas sur les effets de la socialisation dans la pratique amateur. Autrement dit, on a l'impression que ce n'est finalement qu'acculés à la perspective du CAPEPS (ou à ses alternatives plus aléatoires) que les étudiants engagés par la capitalisation des diplômes obtenus jusque là sont conduits à envisager leur usage professionnel.

Bibliographie

Aubel O., Bauger P., Faber C., Pichot L. (2002), *L'insertion et le devenir professionnels des étudiants de la filière Sciences sociales et management du sport de l'UFR STAPS de Strasbourg*, Rapport de recherche, Strasbourg, Laboratoire APS et Sciences sociales.

Becker H. S. (1963 [trad. 1985]), *Outsiders, études de sociologie de la déviance*, Paris, A.M. Métailié.

Beduwé C., Giret J.-F. (2004) « Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle ? », *Économie et statistiques*, n° 378-379, pp. 55-83.

Bernet E. (2004), *L'insertion et le devenir professionnels des sortants du DESS Entraînement management sportif de l'UFR STAPS de Dijon*, Mémoire de maîtrise STAPS.

Chevalier V., Landrier S., Coinaud C., Chalumeau L., Gury N., Grelet Y. (2008), *Carrières d'étudiants en STAPS : entrées, bifurcations et abandons. La part amateur dans les orientations, réorientations (et insertion professionnelle)*, Rapport final, ONMAS-CMH-LEST-CREM-ODE, 125 p.

Chevalier V. et Coinaud C. (2008), « Le sens multiple des parcours des étudiants en STAPS », Communication aux XV^{èmes} journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Clersé, Lille.

Chevalier V. (2003), « La conversion professionnelle des jeunes amateurs », in A. Degenne, J.-F. Giret, Y. Grelet, P. Werquin (éd), *Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail*, Documents du Céreq, n° 171, mai, pp. 261-270.

Chevalier V. et Dussart B. (2002), « De l'amateur au professionnel : le cas des pratiquants de l'équitation », *L'Année sociologique*, n° 52, pp. 451-468.

Defrance J. (1989), « Un schisme sportif : clivages structurels, scissions et oppositions dans les sports athlétiques, 1960-1980 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 78, pp. 76-91.

Felouzis G. (2001), « Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur », *Revue française de pédagogie*, n° 136, pp. 1-20.

Gruel L. et Thiphaine B. (2004), « Formes, conditions et effets de l'activité rémunérée des étudiants », *Éducation et formation*, n° 67, pp. 51-60.

Hughes E. C. (1937), « Institutional Office and the Person », *American Journal of Sociology*, vol. XLIII, pp. 404-413.

Stebbins R.A. (1979), *Amateurs: On the margin between work and leisure*, Beverly Hills, CA, Sage Publications.

Tchibozo G. (2006), « Implication extra-académique et transition éducation-travail : quelques observations à partir d'une enquête en France », *Canadian Journal of Career Development*, vol. 5, n° 1.

Tinto V. (1993) (2^e ed.), *Leaving college, rethinking the causes and cures of students attrition*, Chicago, University of Chicago press.

Carrières d'amateurs et cursus universitaires : le sens multiple des parcours des étudiants en STAPS

Vérène Chevalier, Cyril Coinaud*

Nous savons par les enquêtes de l'INSEE ou du ministère de la Culture que les jeunes en général, les étudiants en particulier, sont de plus en plus fréquemment inscrits dans des pratiques culturelles et/ou sportives¹. Pour certains d'entre eux, il s'agit d'un « *serious leisure* » selon l'expression du sociologue canadien R. Stebbins (1982, 1992)². Le loisir sérieux s'oppose au loisir divertissement occasionnel, au sens où il s'inscrit dans la durée, notamment en ce qui concerne les plaisirs et bénéfices à en attendre. Ce faisant, il s'étire en une carrière polarisée par les formes professionnelles de l'activité.

Les pratiques s'organisent ainsi en des carrières d'amateur, au sens d'un engagement progressif et séquentiel dont les étapes sont objectivement définies par l'institution sportive et subjectivement appropriées par les personnes qui les expérimentent (Chevalier 1998 ; Le Mancq 2007). À partir d'une certaine étape, le pratiquant se trouve alors engagé, au propre comme au figuré, « *à travers toute une série d'actions infimes réalisées au cours des étapes antérieures* » (Becker 1960) de telle sorte qu'il devient alors plus coûteux d'abandonner que de persévérer eu égard aux investissements consentis, aux relations construites, et à l'identité valeureuse procurée par la pratique. On peut donc concevoir que cet engagement oriente les choix de formation universitaire et que cette carrière d'amateur connaisse alors une bifurcation.

Cette notion de carrière empruntée à la « tradition de Chicago », est précieuse car elle permet, comme le dit O. Filleule à propos du militantisme (2001), « *de comprendre comment, à chaque étape de la biographie, les attitudes et comportements sont déterminés par les attitudes et comportements passés et conditionnent à leur tour le champ des possibles à venir, resituant ainsi les périodes d'engagement dans l'ensemble du cycle de vie. La notion de carrière permet donc de travailler ensemble les questions des prédispositions au militantisme, du passage à l'acte (entrée), des formes différenciées et variables dans le temps prises par l'engagement, de la multiplicité des engagements le long du cycle de vie (défection(s) et déplacement(s) d'un collectif à l'autre, d'un type de militantisme à l'autre) et de la rétraction ou extension des engagements* ».

Le point de départ du travail que nous avons effectué dans le cadre d'un appel d'offre de l'ONMAS³ est donc bien de tenter de saisir l'engagement dans les formations STAPS selon la double focale d'une étape particulière de la carrière de l'amateur (constituant ou non une bifurcation), d'une séquence de formation trouvant sa place dans la projection professionnelle de cet engagement amateur, et du tournant radicalement sérieux que celle-ci est censée procurer à cet engagement. Pour le dire autrement, l'objectif est de poursuivre la réflexion sur les conversions professionnelles des amateurs (Chevalier et Dussart 2002 ; Chevalier 2003) en nous intéressant ici aux effets de la carrière d'amateur sur les parcours universitaires des étudiants. Pour ce faire, nous mobiliserons des analyses secondaires de données administratives⁴ ou d'enquêtes spécifiques⁵ pour repérer l'effet de l'engagement sportif sur l'entrée puis sur les modalités du déroulement de leur parcours d'étudiant dans les filières STAPS, notamment en les comparant à d'autres

* **Vérène Chevalier**, Université Paris 12, Centre Maurice Halbwachs (UMR 8097), ENS, Campus Jourdan, 48 boulevard Jourdan, 75014 Paris, verene.chevalier@ens.fr ; **Cyril Coinaud**, Centre Maurice Halbwachs, centre associé au Céreq de Caen (UMR 8097), Université de Caen, MRSH, Esplanade de la Paix, 14000 Caen, cyril.coinaud@unicaen.fr.

¹ Comme dans les enquêtes sur les pratiques culturelles, l'analyse secondaire des données de l'ORFS sur les pratiques d'amateur des primo-inscrits à l'université de Caen en 2002 montre que le taux de pratique déclarée augmente avec l'origine sociale des étudiants : les trois quarts des enfants de cadres et profession libérale sont concernés (74,5 %) pour 61,1 % des enfants d'ouvriers (cf. ONMAS-CMHLEST-CREM-ODE 2008, p. 11).

² La notion de loisir sérieux de Stebbins est utile car elle aide à penser les pratiques de loisirs comme des processus séquentiels, mais aussi parce qu'elle déplace la frontière habituelle entre loisir et travail en considérant que le loisir sérieux s'étire sur un continuum qui va d'une pratique amateur assidue à une activité professionnelle rémunérée.

³ ONMAS : Observatoire national des métiers de l'animation et du sport.

⁴ Les données Apogée de suivi administratif et pédagogique des étudiants dans les universités, fournies par quatre universités (Caen, Paris 12, Aix-Marseille, Rennes).

⁵ Notamment les données de l'Observatoire régional des formations supérieures de Basse-Normandie sur les étudiants de l'université de Caen (www.orfs.net).

parcours d'étudiant, qu'ils aient ou non déclaré pratiquer en amateur, qu'ils soient ou non inscrits dans des formations supérieures liées à ces pratiques (Arts du spectacle ou Musicologie, versus DEUG).

Nombre des jeunes pratiquants, à la fois sérieusement engagés dans leur pratique d'amateur et confrontés aux exigences de l'entrée dans la vie adulte (se former pour trouver un emploi), vont en effet tenter de concilier les deux en s'inscrivant dans des formations supérieures qui permettent, voire encouragent, la pratique de leur activité d'amateur.

Ainsi le sens de cette inscription doit-il être saisi au regard de cette conciliation nécessaire, comme une étape de leur cycle de vie, mais aussi comme une étape de leur carrière d'amateur. Cette étape d'entrée dans une formation universitaire constitue-t-elle pour autant un tournant, une bifurcation dans celle-ci, consistant entre autres à renoncer, au moins en partie, aux bénéfices de l'amateur au profit de ceux d'un engagement professionnel ? Ce n'est pas sûr.

Nous allons donc examiner les parcours des étudiants à l'université et analyser le rôle des pratiques amateurs sur l'entrée puis les différentes étapes du cursus universitaire. Cela revient à considérer que ces étudiants sont inscrits dans (au moins) deux carrières parallèles et que les différentes séquences doivent être interprétées dans l'interaction entre les deux.

1. Un accès à l'enseignement supérieur subordonné à l'expérience amateur

Les données de l'Observatoire régional des formations supérieures (ORFS) sur les primo-entrants en DEUG à l'université de Caen en 2002 permettent de constater que plus des deux tiers des étudiants (68,8 %) déclarent une pratique d'amateur, et plus d'un étudiant sur deux déclare pratiquer un sport. Mais la plupart des étudiants amateurs ne sont pas sérieusement engagés dans leur pratique⁶ au point de choisir une formation dans l'enseignement supérieur qui y soit intimement liée puisque, si l'on prend l'exemple des sportifs en STAPS, ils ne représentent que 13,6 % des étudiants ayant déclaré pratiquer un sport (157/983).

On peut donc supposer que l'entrée dans des formations particulièrement liées aux engagements d'amateur dépend des conditions de déroulement de leur carrière dans ces pratiques, notamment dans la part sérieuse subjectivement accordée à cet engagement⁷.

1.1. Les filières STAPS et arts du spectacle sont massivement empruntées par des amateurs

On observe sans surprise (tableau 1) que les pratiquants d'un sport sont surreprésentés parmi les primo-inscrits en STAPS (85 % contre 43 % pour l'ensemble de la cohorte) mais ils le sont aussi, dans une moindre mesure, en géographie (54,9 %), en économie-gestion (54,6 %) ou en sciences (48,1 %) ; les pratiquants d'une activité culturelle le sont parmi les étudiants en arts du spectacle (59 % contre 17 % contre l'ensemble de la cohorte), en lettres (28,8 %), en histoire ou en langues (21,1 %), enfin en sociologie (20,3 %). En revanche les étudiants déclarant n'avoir aucune pratique sont très sous-représentés dans ces deux filières universitaires (respectivement 1,3 % et 11,5 % contre 31,2 % de l'ensemble des étudiants). Ce tableau 1 montre donc que si un tiers des primo-inscrits à l'université n'est engagé dans aucune pratique d'amateur, ce n'est le cas que d'un étudiant sur dix en arts du spectacle et un étudiant sur cent en STAPS. Il apparaît ainsi clairement que ces formations universitaires se singularisent, dès le moment de l'entrée, par les pratiques parallèles dans lesquelles leurs étudiants sont massivement engagés. Cette particularité est encore plus marquée pour les étudiants sportifs qui choisissent les formations STAPS.

Des données complémentaires issues de l'enquête réalisée par le LEST-CREM-ODE⁸ permettent de préciser que les étudiants sportifs en STAPS et musiciens en musicologie ont, lorsqu'ils s'inscrivent dans ces filières, une expérience amateur suffisamment sérieuse pour continuer de lui consacrer une partie de leur emploi du temps (7 h/semaine en moyenne pour les sportifs), au moins lors de leur première année de licence.

⁶ Au sens du « loisir sérieux » de Stebbins

⁷ Pour reprendre les deux dimensions, objective et subjective, contenues dans la définition que Hughes (1937) donne à la notion de carrière.

⁸ Plus de 500 étudiants inscrits en L1 staps ont répondu en novembre 2007 à l'enquête administrée directement par le LEST-CREM-ODE sur les universités de Dijon, Aix-Marseille, et Rennes (cf. ONMAS-CMH-LEST-CREM-ODE 2008, p. 31).

Si les modalités de la pratique amateur semblent avoir un caractère assez sérieux pour justifier d'entrer à l'université, on peut se demander si, en retour, la bifurcation, objectivement portée par cette étape d'accès dans l'enseignement supérieur via la pratique est subjectivement vécue comme telle par ces amateurs-étudiants. En effet, d'un point de vue objectif, l'inscription à l'université permet de concilier une pratique de loisirs avec les exigences de la vie adulte, notamment le sérieux conféré par une formation supérieure pour entrer sur le marché du travail. Si l'on s'intéresse à la part subjective de ce choix d'orientation universitaire, on peut s'interroger sur le sens de l'inscription à l'université pour ces amateurs, et sur le type de parcours (hybridation ou non entre carrière d'amateur et cursus universitaire) que les étudiants y construisent.

Tableau 1
LES PRATIQUES D'AMATEUR DÉCLARÉES PAR LES ÉTUDIANTS (N=2 284) LORS DE LEUR PRIMO-INSCRIPTION À L'UNIVERSITÉ DE CAEN, SELON LES FILIÈRES

	Un sport	Un sport et autre chose	Autre chose	Rien	Ensemble
AES	48,4 %	7,4 %	10,7 %	33,6 %	100 %
Arts du spectacle	14,1 %	15,4 %	59,0 %	11,5 %	100 %
Droit	41,4 %	9,6 %	12,7 %	36,3 %	100 %
Économie-Gestion	54,6 %	11,3 %	7,2 %	26,8 %	100 %
Géographie	54,9 %	7,0 %	12,7 %	25,4 %	100 %
Histoire	41,5 %	10,1 %	21,3 %	27,1 %	100 %
Langues	34,7 %	9,2 %	21,3 %	34,7 %	100 %
Lettres	23,7 %	10,1 %	28,8 %	37,4 %	100 %
Psychologie	32,3 %	4,7 %	18,1 %	44,9 %	100 %
Sciences	48,1 %	6,0 %	13,2 %	32,7 %	100 %
Sociologie	42,3 %	6,5 %	20,3 %	30,9 %	100 %
STAPS	84,7 %	12,7 %	1,3 %	1,3 %	100 %
Ensemble	43,0 %	8,5 %	17,3 %	31,2 %	100 %

Source : ORFS, SuBaNor 2002.

1.2. Une conversion du regard des étudiants contrastée selon la filière

Les données de l'ORFS permettent de repérer l'existence ou non d'un projet professionnel au moment de l'inscription : plus d'un étudiant sur deux primo-inscrits en DEUG en 2002 (56 %) déclare en avoir un, davantage les filles que les garçons (60 % des étudiantes pour 48 % des étudiants), sans d'ailleurs que cela préjuge en rien de son caractère réaliste (comme on le constate en examinant le détail des réponses en clair). La distribution de la déclaration de l'existence d'un projet professionnel au moment de l'entrée à l'université est aussi en partie liée à l'origine sociale : les enfants de chômeurs semblent plus indécis que les autres, et ceux des ouvriers sont plus nombreux à déclarer en avoir un, probablement parce que leur engagement à l'université doit être légitimé par l'existence d'un tel projet, plus fréquemment que pour les catégories historiquement familières du monde universitaire.

Trois étudiants en STAPS sur quatre (73 %) déclarent avoir un projet professionnel en entrant dans la filière (Tableau 2) et dans trois cas sur quatre, ce projet est de devenir enseignant. Mais seulement un étudiant en arts du spectacle sur trois (32 %) a un projet professionnel (les projets y sont plus divers : devenir comédien, journaliste, technicien du spectacle ; ils sont aussi plus fantaisistes). Cela tient d'abord aux métiers identifiables pour chacune de ces filières : en STAPS, c'est principalement⁹ le métier d'enseignant d'EPS, ou ses dérivés (entraîneur, éducateur sportif) pour ceux qui n'obtiendraient pas le CAPEPS. Ensuite, cela tient aussi à l'histoire de ces filières : les UEREPS préparaient au CAPEPS tandis que les formations en arts du spectacle n'ont pas ce type de filiation directe. À titre de comparaison une filière généraliste comme l'AES montre également une hésitation quant aux projets professionnels de ceux qui s'y inscrivent puisque seuls 37 % d'entre eux déclarent avoir un projet qui est, ici encore, globalement dispersé entre enseignement, marketing et employé de banque (pour les principaux).

⁹ Il faut rappeler que les données exploitées sont antérieures à la baisse drastique de l'effectif de postes au concours.

Tableau 2

EXISTENCE OU NON D'UN PROJET PROFESSIONNEL AU MOMENT DE L'INSCRIPTION, SELON LA FILIÈRE

	Existence d'un projet professionnel	Absence de projet professionnel	NR	Ensemble
AES	36,9 %	59,0 %	4,1 %	100 %
Arts du spectacle	37,2 %	57,7 %	5,1 %	100 %
STAPS	73,9 %	21,7 %	4,5 %	100 %
Ensemble	56,2 %	41,0 %	2,8 %	100 %

Source : ORFS, SuBaNor 2002.

À la lecture du tableau 3, il semble bien qu'il y ait, dans certaines formations à cet égard singulières, une interaction entre pratique d'amateur, choix de formation universitaire et projet professionnel, puisque 93 % des étudiants en STAPS et 61 % des étudiants en arts du spectacle déclarent l'existence d'un lien entre leur pratique d'amateur et leur projet professionnel, contre 16 % seulement de l'ensemble des DEUG.

Si l'on s'intéresse uniquement aux 923 étudiants qui déclarent à la fois avoir une pratique d'amateur et un projet professionnel (Tableau 4), ce lien concerne alors plus d'un primo-inscrit en DEUG sur quatre (27 %) et il est quasiment systématiquement déclaré chez les étudiants sportifs amateurs en STAPS (96 %), un peu moins massivement chez les étudiants amateurs en arts du spectacle (70 %). Cela incite à penser que l'engagement dans une pratique d'amateur fournit des occasions de projection professionnelle, que cette dernière soit directement ou indirectement liée à leur pratique. La différence entre les sportifs et ceux qui sont impliqués dans des pratiques culturelles correspond probablement d'une part à l'existence ou non de métiers identifiés depuis le statut d'amateur pour chacune de ces filières (enseignant d'EPS versus ?), d'autre part aux représentations à propos des opportunités de professionnalisation dans les mondes du sport versus les mondes de la culture, mais aussi à la reconnaissance des formations universitaires dans le domaine des pratiques culturelles où il existe aussi des écoles spécialisées.

Tableau 3

DÉCLARATION DE L'EXISTENCE D'UN LIEN ENTRE PROJET PROFESSIONNEL ET PRATIQUE AMATEUR SELON LA FILIÈRE (TOUS LES ÉTUDIANTS)

	Lien entre pratique amateur et projet professionnel	Pas de lien entre pratique amateur et projet professionnel	NR	Ensemble
AES	4,1 %	62,3 %	33,6 %	100 %
Arts du spectacle	61,5 %	23,1 %	15,4 %	100 %
STAPS	93,0 %	4,5 %	2,5 %	100 %
DEUG	15,9 %	51,7 %	32,4 %	100 %

Source : ORFS, SuBaNor 2002.

Tableau 4

DÉCLARATION DE L'EXISTENCE D'UN LIEN ENTRE PROJET PROFESSIONNEL ET PRATIQUE AMATEUR SELON LA FILIÈRE (LES AMATEURS)

	Lien entre pratique amateur et projet professionnel	Pas de lien entre pratique amateur et projet professionnel	NR	Total
AES	10,7 %	89,3 %	0,0 %	100,0 %
Arts du spectacle	69,2 %	30,8 %	0,0 %	100,0 %
STAPS	95,7 %	2,6 %	1,7 %	100,0 %
DEUG	26,9 %	70,0 %	3,1 %	100,0 %

Source : ORFS, SuBaNor 2002.

L'enquête de l'ORFS porte sur les nouveaux bacheliers avant leur inscription dans l'enseignement supérieur (au moment où ils vont retirer leur diplôme). L'enquête complémentaire (Landrier, Chalumeau, Gury 2008), porte sur les représentations et les motifs d'inscription des étudiants inscrits en L1 STAPS ou musicologie deux mois après le début des cours. À ce moment là, les étudiants indiquent dans les deux cas que leur inscription à l'université est liée à la conception d'un projet professionnel noué dans et par l'expérience amateur (32 % en STAPS, 38 % en musicologie). Cependant leurs attentes ne sont pas les mêmes selon la filière : pour les étudiants sportifs en STAPS, l'entrée est motivée par les enseignements liés au sport (33 %) et à sa pratique (30 %) tandis que les attentes des étudiants musiciens en musicologie portent sur les enseignements théoriques (34 %) et beaucoup moins sur le fait de parfaire leur niveau technique (12,4 %) ¹⁰.

Cette différence doit être soulignée, car elle rend compte, en tout cas dans les représentations des étudiants, de la manière dont ils perçoivent subjectivement leur avenir¹¹. À ce titre, si les attentes des uns (musicologues) témoignent de ce que leur inscription à l'université imprime une transformation de leur engagement amateur (ils en attendent plus d'apprentissages théoriques que de perfectionnement technique musical), celles des autres (STAPS) semblent, par comparaison, ne pas révéler une telle bifurcation. Tout se passe comme si l'inscription en STAPS des étudiants sportifs, même légitimée par un projet professionnel lié à leur pratique, constituait, davantage que l'inscription des musiciens en musicologie, un prolongement par d'autres moyens de leur carrière amateur. Cela est corroboré lorsque l'on examine les motivations qui ont présidé à l'inscription dans chacune de ces filières selon l'étape, plus ou moins avancée de leur carrière d'amateur, toujours à partir de la même enquête. Plus les étudiants STAPS sont impliqués et avancés dans leur carrière sportive, plus cette pratique est invoquée, en tant que telle, comme déterminante pour leur inscription à l'université. À l'inverse, moins leur degré d'implication est élevé, plus c'est la perspective d'un projet professionnel sportif qui leur apparaît déterminante.

2. Le déroulement des parcours universitaires des étudiants amateurs

Ce rapide rappel des liens entre le choix de ces formations (puis les représentations forgées à leur propos) et l'existence de carrières d'amateur parallèles et préalables, permet de proposer des pistes d'interprétation quant au déroulement des parcours des étudiants dans ces deux filières. Ces parcours, retracés par l'analyse secondaire des données Apogée dans quatre universités (Caen, Paris 12, Aix-Marseille, Rennes), permettent de repérer les abandons plus ou moins précoces, les réorientations ou le fait de s'accrocher, quitte à redoubler, que l'on peut comparer à l'intérieur des établissements ou selon les filières.

2.1. Le déroulement des parcours étudiants

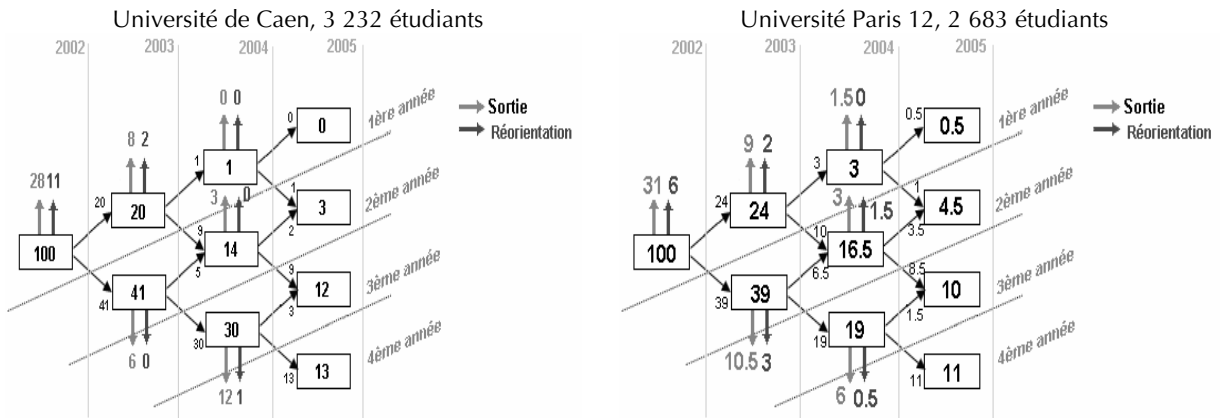
La figure 1 ci-dessous permet de visualiser les parcours des primo-entrants en DEUG en 2002 dans deux grandes universités multidisciplinaires. La comparaison permet de repérer globalement les grandes lignes des parcours des étudiants. Sur 100 étudiants, 40 valideront leur première année et poursuivront leur cursus, les étudiants de Basse-Normandie parvenant plus fréquemment (30 % contre 19 %) que les étudiants de l'Est parisien au niveau licence en trois ans, mais sortant aussi en nombre à ce niveau, de sorte que la proportion d'étudiants atteignant le niveau bac+4 en quatre ans est similaire (13 % et 11 %) dans les deux contextes géographiques. Ces contextes différents accueillent des publics d'étudiants différenciés selon la série du bac : si les proportions respectives de bacheliers S et ES sont quasi identiques, celles des bacheliers littéraires versus technologiques et professionnels sont inversées (à Caen on compte 25 % de bacs L pour 14 % de bacs techno et pro ; à Paris 12, 11 % de bacs L pour 23 % de bacs techno et pro).

¹⁰ Au-delà, l'enquête permet de distinguer les deux filières selon les goûts (et dégoûts) pour les enseignements proposés : les musiciens s'intéressent majoritairement à l'histoire et à la théorie de la musique (60 %), moins à la pratique musicale (39 %) ; tandis que les étudiants STAPS préfèrent de loin les enseignements pratiques des APS (55 %) parce que, selon 50 % d'entre eux, « c'est avant tout une passion, un plaisir » ; puis, loin derrière, les enseignements théoriques sur ces APS (15 %), et les enseignements des disciplines scientifiques (12 % pour les SVS, 11 % pour les SHS) parce qu'ils manquent d'intérêt et d'utilité pour 50 % des étudiants.

¹¹ On se réfère ici à la notion de carrière telle que définie par Hughes (1937) : « Dans sa dimension objective, une carrière se compose d'une série de statuts et d'emplois clairement définis, de suites typiques de positions, de réalisations, de responsabilités et même d'aventures. Dans sa dimension subjective, une carrière est faite des changements dans la perspective selon laquelle une personne perçoit son existence comme une totalité et interprète la signification de ses diverses caractéristiques et actions, ainsi que tout ce qui lui arrive. »

Figure 1

LES PARCOURS DES ÉTUDIANTS PRIMO-INSCRITS EN DEUG DANS DEUX ÉTABLISSEMENTS (BASE 100)



Source : données Apogée, primo-entrants 2002.

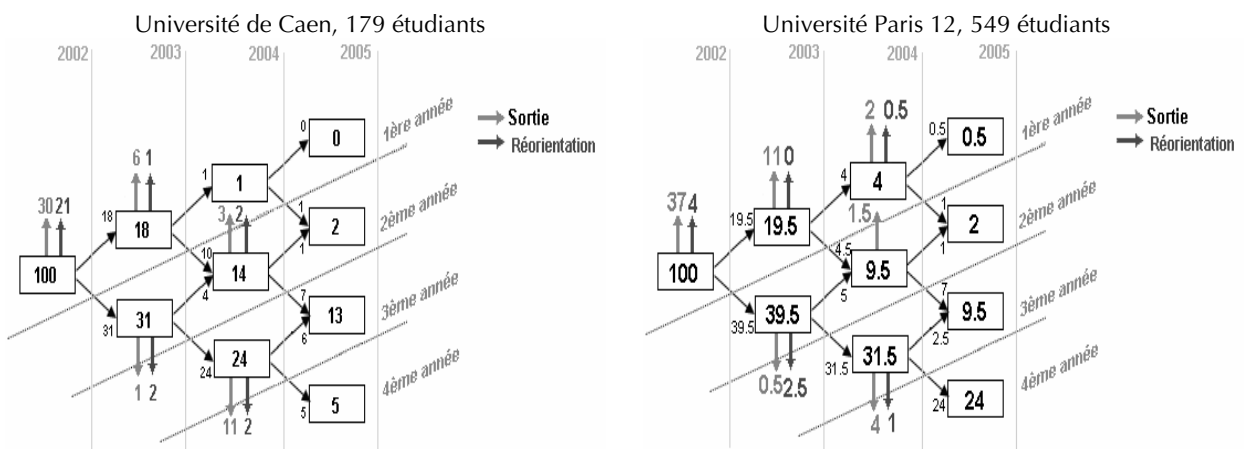
On note un fort flux de sorties ou de réorientations au cours de la première année (39 % à Caen, 37 % à Paris 12), avec des différences dans la part respective de réorientés (11 % pour 6 %) probablement dues à une différence géographique dans l'offre de formation impliquant que certaines des sorties de l'université de l'Est parisien pourraient n'être en fait que des réorientations dans d'autres établissements universitaires d'Île-de-France.

2.2. Les parcours d'étudiants dans une filière généraliste

Pour comparer les parcours des étudiants amateurs, nous avons cherché une filière dont la composition sociale (origine sociale des parents) ou scolaire (types de bac) des primo-entrants serait similaire à celle des étudiants en STAPS. N'ayant pas trouvé de filière qui corresponde, nous avons choisi la filière AES, pour son caractère généraliste. On sait par ailleurs, grâce aux données de l'ORFS (réalisée auprès des étudiants de Caen) que l'inscription en AES est plutôt une inscription « par défaut », d'une part parce qu'elle ne correspond que pour 37 % des cas à un premier choix, et d'autre part parce que les étudiants qui empruntent cette voie ne sont également que 37 % à déclarer avoir un projet professionnel.

Figure 2

LES PARCOURS DES ÉTUDIANTS PRIMO-INSCRITS EN DEUG AES DANS DEUX ÉTABLISSEMENTS (BASE 100)



Source : données Apogée, primo-entrants 2002.

La comparaison avec la situation moyenne repérée ci-dessus et entre établissements révèle de fortes différences :

- que cette filière connaît globalement plus d'abandons précoces que leurs établissements respectifs, mais que les réorientations précoces dépendent du contexte local (21 % à Caen pour 4 % à Paris 12) ;
- que le prolongement du cursus dépend également de ce contexte : tandis qu'à Caen, 13 étudiants sur les 30 parvenus en licence dans les temps poursuivent en 4^{ème} année, ils sont 5 sur 24 à le faire en AES ; à Paris 12, alors que 11 étudiants sur 19 parvenant en licence en trois ans poursuivent en 4^{ème} année, ils sont 24 sur 31 à le faire en AES.

On peut noter ici que cette inscription par défaut conduit, selon le contexte de l'offre locale de formation, soit à une réorientation massive (21 % contre 11 % en général à Caen), soit à des sorties précoces (qui sont peut-être des réorientations) 37 % contre 31 % à Paris 12.

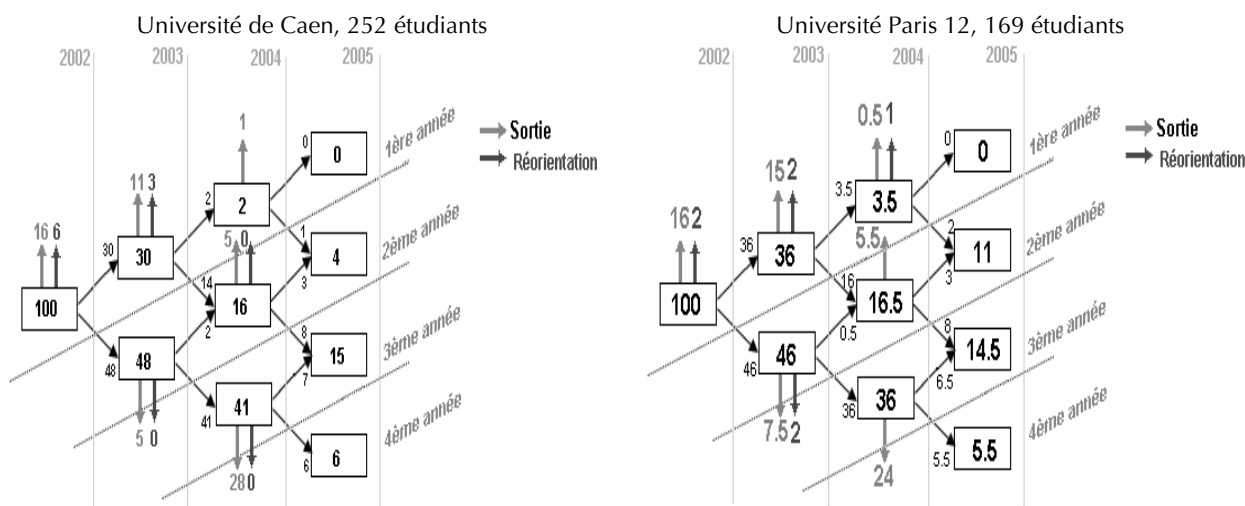
2.3. Les parcours des étudiants amateurs

Il faut rappeler que si près de deux étudiants primo-inscrits en DEUG à Caen sur trois (63 %) déclarent être inscrits dans la filière de leur premier choix, ce sont huit étudiants en STAPS sur dix (79 %) qui sont dans la filière souhaitée pour seulement un étudiant en arts du spectacle sur deux (51 %). Ainsi, la pratique d'amateur, le projet professionnel, le choix de la filière de formation paraissent constituer un ensemble cohérent aux yeux des étudiants sportifs. Ceci apparaît moins clairement dans l'adéquation des pratiques, des projets et des choix des étudiants en arts du spectacle. On peut imaginer à leur endroit deux cas de figure : ceux qui feraient de nécessité vertu, c'est-à-dire que, n'ayant pas de projet professionnel clairement identifié, ils s'orienteraient provisoirement et sans conviction (pas leur premier choix) vers une formation qui a des résonances avec leur engagement amateur, sans pour autant être très fixés sur son issue ; et les convaincus, semblables à nos sportifs.

En STAPS (figure 3), quel que soit l'établissement, on rencontre moitié moins de réorientations précoces (6 % contre 11 % à Caen, 2 % contre 6 % à Paris 12) et beaucoup moins de sorties dès la première année (16 % contre 28 % et 30 %). En effet, les étudiants STAPS redoublent plus fréquemment (30 % contre 20 % à Caen, 36 % contre 24 % à Paris 12) et réussissent plus fréquemment à passer directement en DEUG 2 (48 % contre 41 % à Caen, 46 % contre 39 % à Paris 12). Ici, on peut faire l'hypothèse que l'engagement dans une pratique amateur comme les projets professionnels qui y ont été conçus fournissent des raisons valables de s'accrocher précocement à la formation STAPS.

En revanche, la moitié moins (que l'ensemble des inscrits en DEUG à Caen ou à Créteil) atteindra la maîtrise en quatre ans, le quart de la cohorte sortant avec la licence (ou au niveau licence) en trois ans contre le huitième d'une cohorte de DEUG. Ce qui est cohérent avec le projet professionnel majoritairement exprimé (enseignement avec ou sans CAPEPS), et avec le fait que les autres emplois du monde du travail sportif (éducateur, gestionnaire de centre, etc.) exigent rarement des qualifications supérieures à bac+3. La proportion de ceux qui poursuivent leur cursus en maîtrise quatre ans après leur entrée varie cependant selon les sites (de 5,5 % à 15 % de la cohorte).

Figure 3
LES PARCOURS DES ÉTUDIANTS PRIMO-INSCRITS EN DEUG STAPS DANS DEUX ÉTABLISSEMENTS (BASE 100)

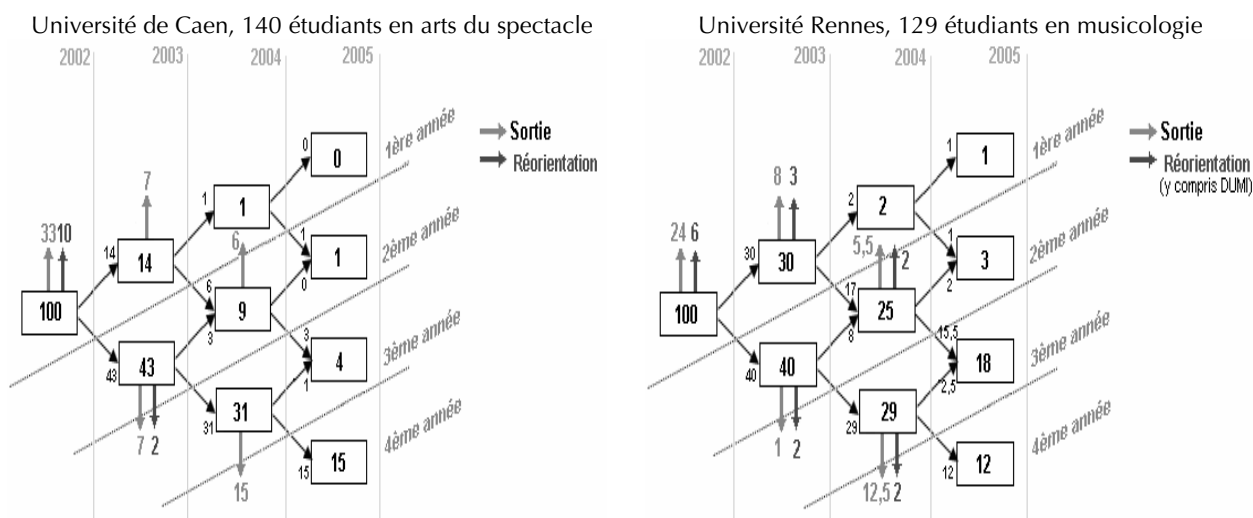


Source : données Apogée, primo-entrants 2002.

Si l'on compare (figure 4) la filière STAPS aux filières arts du spectacle ou musicologie (selon les sites), choisies en raison de leur lien supposé à des pratiques d'amateur, on constate beaucoup de différences : la proportion des sortants précoces est en arts du spectacle le double de celle observée en STAPS, celle des réorientés précoces est identique à celle de l'ensemble des DEUG, ceux qui atteignent la maîtrise aussi (mais représentant le double des STAPS). Enfin, 15 % de la cohorte arrêtent au niveau licence pour 28 % en STAPS et 12 % en général, indiquant en cela que la licence ne constitue généralement pas pour eux un mode d'accès à un concours de la fonction publique. On note des variations selon les sites, dans les taux de sortie précoce (de 24 % à 37 %) et dans les taux de réorientations précoces (de 3 % à 10 %) mais ceux-ci sont toujours très supérieurs à ceux des STAPS

Qu'il s'agisse des risques d'abandonner précocement, de se réorienter, ou de s'accrocher en redoublant ou enfin de réussir dès la première année, les parcours des étudiants STAPS se distinguent de ceux des musicologues ou des arts du spectacle par leur caractère beaucoup plus persévérant. Ils sont plus en réussite en première année, qu'ils choisissent plus fréquemment de redoubler plutôt que de se réorienter ou d'abandonner. Ce faisant, le déroulement des parcours en STAPS témoigne d'une adéquation plus forte en STAPS entre les attentes des étudiants et la formation offerte.

Figure 4
LES PARCOURS DES ÉTUDIANTS PRIMO-INSCRITS DANS DES FILIÈRES LIÉES À DES PRATIQUES CULTURELLES DANS DEUX ÉTABLISSEMENTS (BASE 100)



Source : données Apogée, primo-entrants 2002.

Les étudiants en STAPS sont ainsi à la fois plus attirés et moins rebutés par la filière de leur choix que les étudiants en arts du spectacle ou en musicologie. Il semble qu'il y ait pour eux une relative adéquation entre leur projet, la formation offerte par l'université et les perspectives attendues du parcours universitaire. À la fin de la 3^{ème} année¹², 64 % des bacheliers de 2002 quittent la filière STAPS à l'université de Caen après la troisième année (licence) ; 96 % de ces sortants ont validé leur licence. À ce phénomène nous pouvons donner une explication valable : les étudiants sortent de la filière universitaire pour préparer le CAPEPS : sur les 71 sortants, 42 sont dans les données de l'ORFS, 31 d'entre eux déclaraient vouloir devenir professeur d'éducation physique à l'obtention de leur baccalauréat, 8 ne savaient pas quel métier ils voulaient exercer et un seul d'entre eux déclarait vouloir atteindre le niveau licence lors de l'obtention de son bac. De ce point de vue, ils se distinguent des étudiants inscrits dans les formations culturelles qui les délaissent dès leur entrée (pour 43 % d'entre eux) sans doute parce que l'horizon des possibles ne leur apparaît pas très clairement, et que la conciliation entre leur engagement d'amateur et leur nécessaire insertion professionnelle leur paraît d'emblée plus problématique.

On peut même penser que la confrontation aux contenus effectifs de l'offre de formation les conforte dans les usages qu'ils escomptent faire de leur formation, ce qui les incite à persévérer plutôt que de réorienter leur cursus ou de l'abandonner, comme le font les musiciens. Ce qui conduit à imaginer que le contenu qu'ils découvrent dans ces formations ne les décourage ni ne les détrompe quant à ces usages prévus. La comparaison aux musiciens en musicologie est instructive car ces derniers renoncent bien plus fréquemment à poursuivre la formation malgré son lien initial avec leur carrière d'amateur. Est-ce à dire que, malgré leurs déclarations, le contenu théorique des cours et le tournant qu'il impose fait davantage apparaître qu'en STAPS les contradictions entre leur carrière de musicien amateur et les exigences du cursus universitaire ?

Conclusion

Il convient, à l'issue de ce bref exposé de quelques-uns de nos résultats, de revenir sur l'intérêt de la notion de carrière pour comprendre les parcours des étudiants d'un triple point de vue. En effet, elle permet de repositionner les frontières communément admises entre loisirs, formation et travail, mais aussi d'examiner l'ajustement ou non des composantes objectives et subjectives qu'elle contient, enfin de saisir les processus d'acculturation et de socialisation aux pratiques décrites.

La dynamique de la pratique d'amateur s'organise autour de séquences, en une série d'étapes ordonnées avec des seuils qui sont autant de moments propices à l'abandon (Chevalier 1998) ou à la réorientation. Les parcours d'amateurs se construisent donc comme des carrières, c'est-à-dire à travers une succession d'ajustements constants et séquentiels entre les représentations que les pratiquants se font de la pratique et le champ des expériences possibles proposé par l'institution. Parmi les expériences possibles, s'esquisse celle de convertir professionnellement cet engagement. Parce que c'est par leur expérience dans le domaine des loisirs que les étudiants amateurs ont fait leur choix de formation universitaire et conçu leur projet professionnel, ils déplacent de fait les frontières classiques entre loisir, travail et formation professionnelle. En saisissant ce que les parcours d'étudiants doivent aux parcours d'amateur, on saisit du même coup la diversité des significations accordées aux formations à l'université.

Si objectivement, l'entrée dans un cursus universitaire lié à l'engagement amateur constitue une bifurcation de ce dernier, celle-ci n'est pas subjectivement intégrée de la même manière selon les carrières et les cursus dans lesquels les étudiants amateurs sont impliqués. La part subjective des carrières correspond aux représentations collectivement construites en interaction avec les autres significatifs (Dubar 1991) dans les sphères amateur et universitaire (enseignants de l'université, autres étudiants du même cursus, référents dans la pratique amateur). Ainsi cette inscription doit-elle être interprétée, soit dans la continuité de la carrière de l'amateur, soit comme étape de transition, qui selon les conditions universitaires offertes, se révélera subjectivement comme la première étape d'une nouvelle carrière, celle de l'étudiant. La comparaison des parcours effectués par les étudiants amateurs révèle des différences notables qui paraissent valider le fait que la bifurcation objective de la carrière des musiciens qui s'inscrivent en musicologie est subjectivement vécue comme telle tandis que celle des sportifs en STAPS l'est beaucoup moins, du moins au début de leur

¹² Ici, étant donné que nous n'avons que le devenir des étudiants bacheliers 2002, nous ne pouvons voir que l'orientation après la troisième année de ceux qui ont eu leur licence en trois ans.

parcours universitaire, apparaissant du même coup comme une manière de poursuivre par des moyens socialement plus légitimes leur carrière d'amateur.

Si l'on envisage les parcours des étudiants à leur tour comme des carrières (comme l'a fait Hughes en 1955 à propos de la « fabrication du médecin »), il y a alors lieu d'examiner ce qu'elles doivent au double processus d'acculturation et de socialisation au milieu universitaire. Selon Hughes, la confrontation des représentations idéales qui ont présidé au choix des études de médecine avec les réalités découvertes constitue un « passage à travers le miroir ». En effet, ces images idéales (de la médecine et du médecin) se trouvent brutalement renversées lors de l'accès à ces formations, impliquant le renoncement de beaucoup. Puis, pour ceux qui parviennent à convertir leurs représentations initiales, le processus de socialisation (fréquentation des pairs) conduit, au cours de trois étapes, à être « fabriqué » comme médecin. Si l'on conçoit ainsi l'acculturation comme une rupture profonde avec les représentations qui ont motivé l'accès à l'université (au sens anthropologique de l'initiation) ouvrant alors la voie à la transmission des savoirs théoriques universitaires, force est de constater tant à travers l'adéquation des représentations qu'à travers les faibles taux de sortie et de réorientation en première année, que ce « choc culturel » est beaucoup moins fréquent en STAPS qu'ailleurs (y compris dans des formations liées à des pratiques d'amateur comme la musicologie ou les arts du spectacle). Est-ce à dire que l'essentiel de la rupture a eu lieu en amont de leur inscription à l'université, lors de la construction de leur carrière d'amateur et que l'entrée à l'université ne contredit pas les représentations acquises dans et par les pratiques d'amateur ? Ensuite, le processus de socialisation confronte, à chaque étape, les étudiants aux plus expérimentés (et à fortiori aux enseignants) qui incarnent de la façon la plus complète la finalité des apprentissages dont ils ont su tirer la considération au sein des STAPS et du monde sportif. Les interactions entre initiés et non initiés, à chaque étape de la carrière de l'étudiant, ont donc une place essentielle dans sa construction car elles influencent le choix de poursuivre ou non le cursus. De ce point de vue, le fait qu'une majorité des étudiants STAPS renoncent à poursuivre au-delà de la troisième année de licence indique bien que la socialisation universitaire qui a lieu dans ces cursus est intimement liée à celle de devenir enseignant d'EPS ou, à défaut, un acteur du monde sportif. Dans cette perspective également, la comparaison avec le déroulement du parcours des autres étudiants amateurs montre bien, qu'en diversifiant davantage les niveaux de sortie, leur socialisation universitaire offre à ces derniers des perspectives plus diversifiées.

Bibliographie

Becker H. S. (1960), « Notes on the concept of commitment », *American Journal of Sociology*, vol. LXVI, pp. 32-40.

Chevalier V. (1998), « Pratiques culturelles et carrières d'amateurs : le cas des parcours des cavaliers dans les clubs d'équitation », *Sociétés contemporaines*, n° 29, pp. 27-41.

Chevalier V. (2003), « La conversion professionnelle des jeunes amateurs », in A. Degenne, J.-F. Giret, Y. Grelet, P. Werquin (éd), *Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail*, Documents du Céreq, n° 171, pp. 261-270.

Chevalier V. et Dussart B (2002), « De l'amateur au professionnel : le cas des pratiquants de l'équitation », *L'Année sociologique*, 52, pp. 451-468.

Chevalier V., Landrier S., Coinaud C., Chalumeau L., Gury N., Grelet Y. (2008), *Carrières d'étudiants en STAPS : entrées, bifurcations et abandons. La part amateur dans les orientations, réorientations (et insertion professionnelle)*, Rapport final ONMAS-CMH-LEST-CREM-ODE, 125 p.

Dubar C. (1991), *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin, 276 p.

Filleule O. (2001), « Propositions pour une analyse processuelle de l'engagement individuel. Post scriptum », *Revue française de science politique*, vol. 51, n° 1-2, pp. 199-215.

Hughes E. C. (1937). « Institutional Office and the Person », *American Journal of Sociology*, vol. XLIII, pp. 408-410.

Hughes E. C. (1955), « The making of a Physician », *Human organization*, III, pp. 21-25.

Landrier S., Chalumeau L., Gury N. (2008), « Niveau d'engagement dans une carrière d'amateur et début de parcours des étudiants en STAPS », Communication aux XV^e journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Clersé, Lille.

Le Mancq F. (2007), « Des carrières semées d'obstacles : l'exemple des cavalier-e-s de haut niveau », *Sociétés contemporaines*, n° 66, pp. 127-150.

Stebbins R. A. (1982), « Serious Leisure: A Conceptual Statement », *Pacific Sociological Review*, 25, 251-272.

Stebbins R. A. (1992), *Amateurs, Professionals and Serious Leisure*. Montreal and Kingston, McGill-Queen's University Press.

Processus d'autosélection à l'entrée des marchés professionnels non réglementés : le cas des professions artistiques

*Magali Danner, Gilles Galodé**

1. Contexte théorique

1.1. Inégales protections sur les marchés professionnels

Cette recherche s'intéresse uniquement aux professions indépendantes. La sociologie définit la profession comme un groupe occupationnel cherchant à exercer un monopole sur une activité associée à des compétences présentées comme rares et qui, de ce fait, justifient l'accès à des bénéfices symboliques et matériels dans la société (Weber 1996). Les conflits sociaux qui en résultent fragilisent les frontières relatives à la légitimité de l'exercice (Dubar et Trippier 1998). Ainsi, pour maintenir les privilèges que leur accorde leur position unique sur le marché du travail, de nombreux professionnels se sont regroupés de sorte à définir à la fois les modalités d'accès et les pratiques relatives à leur profession. D'autres professions ne sont pas parvenues à s'organiser efficacement en corps professionnel (Sapiro 2006). N'ayant donc pas le contrôle sur l'accès à l'exercice de l'activité, ces professionnels se voient concurrencés par des candidats à l'autoproclamation, des amateurs ou même des bénévoles. Ouverts à la concurrence, ces marchés n'assurent pas les mêmes garanties de revenu et de stabilité que les marchés fermés.

À partir des enquêtes emploi de l'Insee concernant les personnes en situation de première interrogation de 2003, 2004 et 2005, un échantillon de 4 274 individus a été constitué (enquête 2003 : 1 392 indépendants, enquête 2004 : 1 486 indépendants, enquête 2005 : 1 396 indépendants). Les données tirées de cet échantillon montrent de façon attendue que le principal mode d'accès à ces marchés fermés étant déterminé par une formation spécialisée de haut niveau, ces professions s'opposent fortement à celles des marchés ouverts sur la question des qualifications : rares sont les personnes positionnées sur les marchés fermés qui n'ont pas suivi d'études supérieures (11 %). En revanche, et de manière inverse, les marchés ouverts accueillent un nombre important d'individus sans qualification (32 % n'ont pas suivi d'études secondaires et 15 % seulement ont suivi des études supérieures au baccalauréat). Le niveau de formation attendu sur les marchés fermés justifie en partie, par l'élitisme qu'il suppose et l'absence de concurrence qu'il garantit, l'existence de revenus élevés (tableau 1).

Les personnes interrogées dans notre échantillon sont majoritairement des hommes (63 %). En moyenne, leur revenu est plus élevé que celui des femmes, toutes choses égales par ailleurs¹. Cependant, deux champs professionnels semblent montrer que l'impact du genre est non significatif. Il s'agit des professions du droit et de l'expertise (marché fermé) et celles de la création artistique et de l'expression corporelle (marché ouvert).

* Magali Danner et Gilles Galodé, IREDU-CNRS Université de Bourgogne, Pôle AAFE Esplanade Erasme, BP 26513, 21065 Dijon cedex, mdanner@u-bourgogne.fr, gilles.galode@u-bourgogne.fr.

¹ Impact du genre, net du niveau d'étude, de l'ancienneté, du nombre d'heures dans l'emploi et de la taille de la ville.

Tableau 1

NIVEAU DE FORMATION ET REVENU ANNUEL AVANT IMPOSITION, SELON LE REGROUPEMENT PROFESSIONNEL

Spécificité du marché	Profession	Effectif répondant	Revenus 15 000 euros et plus	% Études sup.
Marché ouvert	Agriculture, élevage	961	34 %	9 %
	Artisanat	732	47 %	8 %
	Commerce et prestation de service	749	41 %	18 %
	Création artistique et expression corporelle*	212	46 %	49 %
	Moyenne	2 654	41 %	15 %
Marché fermé	Santé et paramédical	430	87 %	94 %
	Droit et expertise	158	65 %	79 %
	Moyenne	477	81 %	89 %
Total		3 242	48 %	28 %

* Ces professions comprennent les peintres, écrivains, musiciens, acteurs, scénaristes, responsables de programmation, directeurs de spectacles, artistes dramatiques, professeurs d'art, journalistes, danseurs, sportifs professionnels...

1.2. La spécificité du marché ouvert de la création artistique et de l'expression corporelle

S'agissant de la création artistique et de l'expression corporelle, l'absence d'inégalités de revenus peu surprendre. Un certain nombre de spécificités distingue toutefois ce champ des trois autres marchés ouverts que sont l'agriculture, l'artisanat et le commerce :

- l'agriculture, l'artisanat et le commerce se sont toujours caractérisés par une activité basée sur le partage des tâches dans le couple. Le champ de la création, en revanche, faisait davantage appel à des activités autonomes de production originale d'œuvres. La nécessité de vivre en couple paraît d'ailleurs toujours moins prégnante dans ce champ puisque, sur la base des données Insee, seuls 67 % des professionnels sont en couple alors qu'ils sont 86 % dans l'agriculture, 84 % dans l'artisanat et 78 % dans le commerce.
- par ailleurs, à la différence de ces champs professionnels, les professions relevant de la création artistique et de l'expression corporelle se caractérisent principalement par la production de biens essentiellement symboliques. Les niveaux de qualification ont toujours été plus élevés pour ces professions qui, la plupart du temps, bénéficiaient de centres de formation prestigieux, de formations académiques ou d'entraînements spécifiques de haut niveau. Aujourd'hui encore, le niveau de formation reste très élevé puisque près de 49 % des personnes appartenant à ces professions ont suivi des études supérieures alors que cela ne représente que 9 % dans l'agriculture, 8 % dans l'artisanat et 18 % dans le commerce (tableau 1).

Ces spécificités propres au champ de la création expliquent que l'entrée des femmes sur ce marché ouvert fut loin d'être évidente. En effet, pour l'agriculture, l'artisanat et le commerce, les contraintes de production ont permis aux femmes de toujours être présentes sur ces marchés pour soutenir l'activité, bien que ce soit l'homme qui endossait généralement l'identité professionnelle du couple. En revanche, le champ de la création faisant davantage appel à l'individualité, il a été historiquement plus difficile aux femmes de s'imposer dans ces professions car elles leur étaient non seulement généralement interdites mais il leur était aussi socialement coûteux de revendiquer une indépendance professionnelle par l'exercice en solitaire d'une activité réservée exclusivement aux hommes (Heinich 1993). Ce n'est que très tardivement qu'elles ont pu exercer au même titre que les hommes, sans pouvoir toutefois les égaler en notoriété. En outre, le champ de la création sollicitant davantage les formations intellectuelles et académiques n'a pas favorisé l'accès des femmes à ces professions. En effet, peu d'entre elles avaient la chance, il y a encore quelques décennies, de pouvoir se cultiver en fréquentant les hauts lieux de formation et d'accéder aux arts supérieurs. Seules quelques originales ou filles de bonne famille pouvaient se prévaloir d'un tel droit (Sauer 1991).

Le rôle de la femme a donc été, longtemps et durablement, largement nié puisque nombre de chercheurs mettent encore en avant les inégalités de statut qui s'exercent sur ce champ professionnel : moins présentes sur la scène publique et moins reconnues (Nochlin 1994 ; Quinby 2003 ; Lamoureux 2004 ; Sorignet 2004), leurs progressions de carrière restent aussi moins rapides que celles des hommes (Pasquier 1983 ; Mendez 1991 ; Buscatto 2000 ; Mennesson 2007). Ainsi, comme dans les emplois salariés (Laufer 2004), les femmes exerçant dans le champ de la création artistique et de l'expression corporelle sont confrontées à l'existence d'un plafond de verre lié à leur progression ralentie dans les niveaux de réputation (Gonnard et Lebovici 2007).

2. Femme-artiste : un renoncement aux carrières artistiques indépendantes ?

Ces réflexions nous amènent à considérer que, sur les marchés ouverts longtemps dominés par une mainmise masculine, comme cela est précisément le cas dans le champ de la création artistique et de l'expression corporelle, ce n'est peut-être pas tant au niveau des revenus qu'au niveau des probabilités de survie que se crée la différence entre les hommes et les femmes. En effet, les processus sélectifs qui ont longtemps déterminé les modalités d'accès à ce marché pourraient inciter finalement les femmes à se détourner progressivement de ces professions où elles ont peu de chance de se démarquer et faire jeu égal avec les hommes, progressant plus difficilement dans la hiérarchie des cotations. Ceci nous conduit aussi, eu égard au contexte théorique de cette recherche opposant les marchés ouverts aux marchés fermés sur la question des qualifications notamment, à observer plus précisément le devenir des diplômés artistes sur le marché du travail.

2.1. La difficile adéquation formation-emploi sur le marché de la création artistique et intellectuelle pour les femmes diplômées

Dans notre population², 5 610 individus ont eu, dans le cadre de leur dernière formation diplômante, une spécialisation en art, communication ou information. Quasiment tous ont suivi des études secondaires et, parmi eux 14 % ont validé un diplôme dans le supérieur. Les hommes et les femmes se distinguent peu sur ce point si ce n'est qu'elles sont moins nombreuses à avoir suivi un cursus dans des écoles de niveau licence et au-delà (respectivement 3 % et 9 %) et plus nombreuses à avoir un baccalauréat général (respectivement 80 % et 69 %).

Moins souvent positionnées dans des emplois cadre ou profession intellectuelle supérieure, les femmes issues de ces formations exercent, en outre, plus rarement que les hommes dans les professions en lien avec l'information, les arts et les spectacles (respectivement 6 % contre 15 %). Quant à celles qui finalement travaillent dans ce champ spécifique, 8 % déclarent exercer une profession artistique ou journalistique en tant qu'auteur (peintre, écrivain, musicien, acteur, danseur...) contre 16 % des hommes. Au niveau des revenus, et ceci est particulièrement vrai pour les professions de l'information, des arts et du spectacle, elles gagnent aussi moins que les hommes.

Le choix de ces études n'apporte donc pas les mêmes garanties professionnelles pour les femmes et pour les hommes, ce qui renforce l'hypothèse d'un moindre avantage concurrentiel pour ces dernières à se lancer dans des carrières indépendantes liées à la création intellectuelle et artistique, malgré des formations spécialisées dans le domaine.

L'insertion des diplômés du cycle long des écoles d'art offre un objet de recherche adapté à cette réflexion sur la valorisation stratégique des compétences acquises dans une logique de gestion de carrière. Accueillant les étudiants à un niveau bac, après le concours d'entrée, pour les conduire à l'équivalent d'un diplôme de troisième cycle (le DNSEP³) à l'issue d'une sélection continue tout au long du cursus, les écoles supérieures d'art constituent des filières qualifiantes apportant la garantie d'un certain potentiel artistique. Peut-on observer, entre les hommes et les femmes, des différences de positionnement professionnel qui traduiraient un comportement stratégique de la part de ces jeunes artistes dès le début même de leur carrière ?

2.2. Inégale orientation en début de carrière : le devenir des diplômées des écoles d'art

Cette recherche a bénéficié du soutien financier du ministère de la Culture qui a permis de suivre, sur trois années, une cohorte de 773 diplômés ayant obtenu leur DNSEP en juin 2003 et représentant la quasi-totalité des sortants du cycle long des écoles d'art nationales et régionales. Sur l'ensemble de cette population mère, 557 personnes ont pu être finalement retrouvées et interrogées à 18 mois (décembre 2004) et 30 mois (décembre 2005) après l'obtention du diplôme. Une seconde enquête a été réalisée avec les sortants de juin 2005 visant à valider les résultats de la première cohorte de 2003. 472 personnes ont ainsi été interrogées, 18 mois après leur sortie de formation, sur des dimensions comparables à la précédente enquête.

² Population constituée à partir des fichiers de 2003, 2004 et 2005.

³ DNSEP : Diplôme national supérieur d'expression plastique.

Pour les deux générations de diplômés étudiées, 60 % sont en emploi 18 mois après la sortie de formation pour la génération de 2003, 66 % pour celle de 2005. En ce qui concerne le positionnement de ces personnes actives sur le marché du travail, il se fait essentiellement sur les emplois salariés. Un peu plus d'un tiers s'engage dans les professions indépendantes (39 % en 2005 et 35 % en 2003).

Quelles que soient les options considérées, les diplômées connaissent des taux d'insertion plus faibles mais ce n'est pas là une caractéristique de l'emploi artistique (Laufer et Maruani 2003 ; Milewski 2004). Étant doublement exposées au risque du chômage, par l'âge et le genre (Gréco 2003), on peut penser que les diplômées du second cycle long des écoles d'art ne mettent pas en avant les mêmes arbitrages que les hommes, ce d'autant plus que l'histoire sur le marché ouvert des professions indépendantes ne leur a longtemps pas été favorable et demeure particulièrement sélectif à leur égard : en d'autres termes, entre logique d'insertion et logique d'investissement, comment les femmes diplômées des écoles d'art valorisent-elles les compétences acquises ?

Dans notre population active des diplômés des écoles d'art, 43 % des hommes occupent le statut d'artiste indépendant contre 32 % des femmes (respectivement en 2003, 43 % et 30 %). Ce moindre attrait pour les carrières artistiques indépendantes se renforce dans le temps puisque, un an plus tard, les femmes sont moins nombreuses que les hommes à s'être maintenues sur ce marché ouvert des professions, évoluant progressivement vers celui des emplois salarié en CDI ou la poursuite d'études. Enfin, lorsqu'elles font cependant ce choix de carrière, elles exercent, de surcroît, moins souvent que les hommes la profession d'artiste plasticien (respectivement 19 % contre 26 %) au profit de professions qui se rapprochent davantage de la sous-traitance que de la création libre comme celles de graphiste, designer ou infographiste. Sur le marché de l'emploi salarié, les femmes bénéficient d'un sentiment plus fort de stabilité et de moindre précarité. Cependant, ceci se fait au prix d'un certain renoncement puisqu'elles déclarent aussi moins utiliser leurs compétences artistiques que les hommes, notamment dans les emplois salariés en CDI (56 % contre 73 %).

En d'autres termes, même si les différences de revenu en début de carrière entre les hommes et les femmes, à temps partiel donné et options contrôlées, ne semblent pas significatives, l'idée que les femmes ne parviennent pas aussi bien que les hommes à valoriser les compétences artistiques acquises en école d'art se constate à la fois sur le marché des emplois salariés et sur celui des professions indépendantes.

Ce constat se retrouve encore dans la sphère privée où elles sont également moins nombreuses à consacrer du temps de loisir à la pratique artistique en amateur (62 h en moyenne par mois contre 79 h pour les hommes). Elles disposent aussi moins souvent (24 %) que les hommes (39 %) d'un espace professionnel ou d'un atelier réservé à cet effet. Or, la possession d'un atelier renforce la visibilité de l'artiste. Au-delà de la pratique, c'est aussi au niveau de la capacité à valoriser leurs œuvres que les hommes et les femmes se distinguent nettement. Ainsi, les femmes s'estiment être moins insérées que les hommes dans un réseau relationnel susceptible de promouvoir leurs productions (respectivement 43 % et 58 %) et déclarent percevoir en moyenne des rétributions moindres (respectivement 198 euros et 308 euros).

Que l'on considère les emplois salariés, les carrières artistiques indépendantes ou plus simplement les pratiques artistiques amateurs, les diplômées parviennent manifestement moins à valoriser les compétences acquises en école d'art. Finalement, c'est en renonçant progressivement au statut original de créateur libre qu'elles peuvent faire valoir leur formation de haut niveau sur le marché de l'emploi artistique, et plus particulièrement sur celui des emplois salariés.

Conclusion

À la différence des autres marchés ouverts, les analyses à partir de l'enquête emploi ne permettaient pas de conclure à un impact significatif du genre sur la détermination des niveaux de revenus concernant les indépendants exerçant sur le marché de la création artistique et de l'expression corporelle. Les enquêtes Insee et plus particulièrement la recherche sur les diplômés des écoles d'art nous invite à poser comme hypothèse explicative que les femmes étant doublement sélectionnées par les obstacles culturels inhérents à ce marché et par leurs propres stratégies anticipatoires de renoncement, seules les plus assurées de réussir s'imposeraient finalement sur le marché ouvert de la création artistique et de l'expression corporelle, justifiant au final une égalité de revenus.

Malgré une qualification poussée, ces diplômées rencontrent des difficultés à occuper des statuts comparables à celui des hommes, à se maintenir dans ces emplois lorsqu'elles y parviennent et à faire valoir leurs compétences dans les activités qui en découlent. Bien que ces inégalités de parcours professionnel aient fait l'objet de fréquentes études sur l'égalité des chances dans l'emploi, peu de travaux se sont intéressés à la mise en place de ces différenciations dès le début de carrière. Notre recherche sur les femmes artistes s'est avérée être un terrain d'étude particulièrement adapté dans la mesure où longtemps exclues de ces lieux de formation artistique (Heinlich 1993), elles y sont aujourd'hui surreprésentées.

S'il existe bien un « plafond de verre » qui empêcherait les femmes d'accéder au rang des artistes les plus reconnus, cette étude spécifique sur les femmes diplômées du cycle long des écoles d'art montre que, dès leur début de carrière, elles se heurtent aussi à un « mur de verre ». Les femmes artistes se trouveraient ainsi confrontées non seulement à une ségrégation verticale en accédant plus rarement que les hommes aux niveaux de cotations les plus élevés, mais aussi horizontale puisqu'elles se retirent des activités professionnelles où elles rencontrent plus de difficultés à s'affirmer.

Ainsi, les marchés ouverts, parce qu'ils n'assurent pas la même garantie que les marchés fermés dans la relation formation-emploi, conduisent les femmes à se détourner précocement des professions intellectuelles, artistiques et sportives au profit des emplois salariés mieux rémunérés et moins sélectifs, en exerçant toutefois des activités moins souvent en rapport avec leurs qualifications. C'est en définitif, le présumé talent qui justifiera la réussite professionnelle des personnes qui parviendront à se maintenir sur le marché (Ivens 2002). Cette idéologie du don n'est cependant que la résultante d'un processus mal appréhendé au travers duquel l'individu, après une formation généralement spécialisée mais aussi emprunte de symbolismes et d'idéaux élitistes, a pu et su acquérir surtout une compétence rare lui permettant de mettre en œuvre une péréquation efficace entre l'expression de ses compétences, la visibilité de ses actions et l'enrichissement de son réseau relationnel (Schotté 2002).

Bibliographie

Buscatto M. (2000), « Chanteuse de Jazz n'est point un métier d'homme. L'accord imparfait entre voix et instrument », *Revue française de sociologie*, vol. 44, pp. 35-62.

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

Gonnard C., Lebovici I. (2007), *Femmes artistes/artistes femmes*, Paris, Hazan

Gréco D. (2003), *Les essentiels. Le chômage des femmes : portrait statistique*, Noisy-le-Grand, L'Observatoire de l'ANPE.

Heinich N. (1993), *Du peintre à l'artiste, artisans et académiciens à l'âge classique*, Éd. de Minuit, Paris.

Ivens M. (2002), *Le peuple-artiste, cet être monstrueux, la communauté des pairs face à la communauté des génies*, L'Harmattan, Paris.

Lamoureux E. (2004), « La question du genre dans les arts visuels : les femmes artistes mobilisées dans le féminisme au Québec », *Actes du colloque Genre et militantisme*, 26 et 27 novembre, Lausanne.

Laufer J., Marry C., Maruani M. (dir.) (2003), *Le travail du genre. Les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe*, La Découverte, collection « Recherches ».

Laufer J. (2004), *L'accès des femmes à la sphère de direction des entreprises : la construction du plafond de verre*, Rapport de recherche commandité et financé par la DARES.

Méndez L. (1991), « Ils voient des différences, elles n'en voient pas : des artistes femmes dans le champ de la production artistique », *Recherches féministes*, vol. 4, n° 2, pp. 61-74.

Mennesson C. (2007), « Les sportives professionnelles : travail du corps et division sexuée du travail », *Cahiers du genre*, n° 42, pp. 19-41.

- Milewski F. (2004), « Travail des femmes et inégalités », *Revue de l'OFCE*, n° 90.
- Nochlin L. (1994), *Why Have There Been No Great Women Artists*. Writings about art; Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, United-States.
- Pasquier D. (1983), « Carrières de femmes: l'art et la manière », *Sociologie du travail*, n° 4, pp. 418-431.
- Quinby D. (2003), *Le collectif Femmes/Art à Paris dans les années 1970 : une contribution à l'étude du mouvement des femmes dans l'art*, Thèse.
- Sapiro G. (2006), « Les professions intellectuelles, entre l'État, l'entrepreneuriat et l'industrie », *Le Mouvement social*, 214, janvier-mars, pp. 3-24.
- Sauer M. (1991), *L'entrée des femmes à l'École des beaux-arts, 1880-1923*, collection « Beaux-arts histoire », École des Beaux Arts, Paris.
- Schotte M. (2002), « Réussite sportive et idéologie du don. La "domination" des coureurs marocains dans l'athlétisme français (1980-2000) », *STAPS*, n° 57, pp. 21-37.
- Sorignet P.-E. (2004), « Un processus de recrutement sur un marché du travail artistique : le cas de l'audition en danse contemporaine », *Genèses*, 57, pp. 64-88.
- Weber M. (1996), *Sociologie des religions*, textes réunis par J.-P. Grossein, Paris.

Parcours de formation, itinéraires d'insertion et réussite professionnelle : essai de modélisation des carrières des danseurs intermittents

*Janine Rannou, Ionela Roharik**

L'absence de régularité, la multiplication de relations d'emploi différentes, de positions professionnelles diverses, voire de postures artistiques variées ne permettent pas d'utiliser, pour l'étude des carrières artistiques intermittentes, les cadres d'analyse traditionnels. En effet, les notions classiques de promotion au sein d'une entreprise par l'ascenseur de l'ancienneté, d'incitations salariales pour fidéliser la main-d'œuvre, etc., ne trouvent ici aucun correspondant. Pour examiner les carrières des artistes, les approches théoriques ont dû abandonner l'idée de trajectoires ordonnées (Spilerman 1977) et ont accredité l'idée d'une succession de différentes positions occupées par les individus qui les conduisent à de nouvelles positions qui ne leur sont pas nécessairement hiérarchiquement supérieures. De fait, les carrières artistiques ne sont pas présentées comme des carrières régulièrement ascensionnelles mais plutôt comme des carrières en cloche (Filer 1986 ; Rannou et Roharik 2006), ponctuées d'étapes clés : insertion, consolidation, fléchissement (Jones 1996).

Ce type d'approche en termes d'étapes-clefs, fondées chacune sur une succession de positions professionnelles, doit être complété par la prise en compte de la première étape de l'engagement dans la carrière, celle de la formation, en rejoignant ainsi les théories économiques du marché du travail qui font des investissements en formation, autant que des caractéristiques du milieu économique et des conditions de l'entrée sur ce marché les principaux déterminants des formes de carrière.

L'objectif de notre contribution est de proposer un ordonnancement des carrières des artistes de la danse ayant comme point central l'articulation de trois constructions empiriques : les « parcours de formation », les « types d'insertion » et les « espaces professionnels ». Celui-ci permet de synthétiser les carrières des danseurs sous forme d'itinéraires caractéristiques typiques qui sont ensuite évalués à l'aide des variables de continuité et de revenus et décrits à partir d'indicateurs sociodémographiques et professionnels. La construction de ces itinéraires caractéristiques permet de sortir d'une approche kaléidoscopique fondée sur le constat, juste au demeurant, de la singularité des carrières artistiques selon laquelle celles-ci, dépendantes de la combinaison plus ou moins optimale entre talent individuel et opportunités d'emploi (Laplante et Menger 1996), échapperaient à toute tentative de classement et de typologie. Elle permet également d'éviter le recours à la notion de parcours professionnel moyen rendu peu pertinent eu égard à la diversité des trajectoires professionnelles observées. Si l'on peut parler de carrières à « contours imprécis », ceci ne signifie en effet pas qu'il s'agit de carrières désordonnées ou de carrières improvisées. Il s'agit véritablement de déroulements serti de régularités, résultant d'authentiques mécanismes d'accommodement entre les ressources acquises antérieurement à l'entrée sur le marché du travail ou grâce aux expériences professionnelles qui y ont été réalisées et les pressions exercées par celui-ci.

Les données utilisées sont issues d'une enquête téléphonique auprès d'un échantillon d'environ 700 artistes de la danse constitué selon la méthode des quotas sur trois critères qui semblent capter les principaux facteurs de variabilité des caractéristiques de la population concernée : le sexe, l'âge (regroupé en 4 catégories : moins de 20 ans, 20-29 ans, 30-39 ans, 40 ans ou plus) et le lieu de résidence (en 3 catégories : Paris, Île-de-France, province). Ces données d'enquête ont pu être appariées aux données de gestion de la Caisse des congés spectacles, organisme professionnel chargé de gérer les droits aux congés payés des artistes et des techniciens intermittents et recevant à ce titre des informations descriptives sur chaque contrat de travail.

* Janine Rannou et Ionela Roharik, Centre de sociologie du travail et des arts (CESTA), Institut Marcel Mauss, EHESS-CNRS, 105, Bd Raspail 75006 Paris, rannou@ehess.fr, roharik@ehess.fr.

1. La construction des parcours de formation

Les danseurs mobilisent des ressources très diverses pour accroître leur potentiel professionnel, de l'entraînement individuel aux parcours les plus formalisés de la formation. Leur « moi » danseur est donc constitué de l'ensemble de ces ressources cumulées, avant et pendant leur vie active. L'enregistrement du diplôme le plus élevé est insuffisant pour rendre compte de cette variété de moyens et ressources mobilisés. Nous nous sommes proposés d'y substituer une approche en termes de « parcours de formation » qui décrivent les combinaisons individuelles entre les différentes composantes de la formation professionnelle. Nous avons, pour ce faire, utilisé un modèle probabiliste qui identifie les associations les plus significatives entre différentes variables caractérisant une population afin de construire des classes ou types. À chaque individu se trouve associé l'ensemble des séquences de formations suivies qui constituent son parcours individuel de formation. Dans ce sens, sont retenues comme variables classantes les différentes modalités qui constituent le capital de formation de chaque individu : les écoles ou institutions de formation fréquentées, les cours privés, les stages, les autres formations en rapport avec la danse, la formation en famille, la formation avec des amis, etc. Les individus sont ensuite regroupés par classes, selon la proximité de ces parcours. Des variables sociodémographiques sont alors utilisées pour décrire la composition de chacune de ces classes : sexe, âge, origine sociale, domiciliation.

L'ANALYSE DES CLASSES LATENTES

L'analyse des classes latentes est une méthode de classification qui permet de déterminer un ensemble de classes latentes réciproquement exclusives (localement indépendantes) à partir de la distribution croisée de deux ou plusieurs variables catégorielles observées. Le présupposé logique de ce type de modélisation est l'idée que la variabilité des indicateurs observés a comme origine une variable non observée (latente) qui pourrait être décrite en examinant les divers schémas des interrelations entre les indicateurs observés. Cette description est faite à l'aide de deux notions fondamentales : les *probabilités des classes latentes* et les *probabilités conditionnelles*. Ces paramètres (estimés par des algorithmes EM à partir d'une équation générale du modèle (1) et des conditions d'indépendance imposées (2) et (3)) permettent de décrire minutieusement les interrelations discernables entre les divers indicateurs observés et de circonscrire aussi les sous populations au sein desquelles ces interrelations ont une configuration similaire (Heinen 1996).

$$\pi_{ij...mt}^{AB...EX} = \pi_{it}^{\bar{A}X} \cdot \pi_{jt}^{\bar{B}X} \cdot \dots \cdot \pi_{mt}^{\bar{E}X} \cdot \pi_t^X \quad (1)$$

$$\sum_i \pi_{it}^{\bar{A}X} = \sum_j \pi_{jt}^{\bar{B}X} = \dots = \sum_m \pi_{mt}^{\bar{E}X} = 1 \quad (2)$$

$$\sum_t \pi_t^X = 1 \quad (3)$$

La mise en œuvre de cette méthode a permis de définir cinq parcours-types (voir tableau 1) : trois d'entre eux regroupent les danseurs dont les parcours incluent au moins une période de formation au sein d'une école ou d'un conservatoire, les deux autres étant caractérisés par le recours à des modes de formation beaucoup plus informels.

Tableau 1

LES CINQ PARCOURS-TYPES DE FORMATION EN DANSE ISSUS DE L'ANALYSE DES CLASSES LATENTES

	Les « labels d'excellence »	Les « labels CNR/ENMD »	Les « parcours non labellisés »	La <i>pérididaxie</i>	L'autodidaxie
Sur 100 personnes	22	17	40	13	8
Sexe					
homme	33	26	23	41	56
femme	67	74	77	59	44
Âge					
moins de 25 ans	9	6	9	8	10
25-29 ans	36	43	24	22	32
30-34 ans	18	19	24	27	32
35-39 ans	15	17	21	20	17
40 ans ou plus	22	14	22	23	9
Origine sociale					
artisans et commerçants	13	11	16	16	10
professions intermédiaires	19	19	22	18	19
ouvriers employés	19	15	18	20	17
cadres	45	47	39	41	51
autres	3	8	4	5	2
Région de résidence					
Paris	42	27	31	37	19
Île-de-France (hors Paris)	20	25	22	15	30
Province	38	48	47	47	51
CNR/ENMD	70	76	15	0	0
École supérieure	87	24	29	0	0
Formation en famille	0	0	0	5,5	26
Formation avec des amis	0	0	0	0	100
Cours particuliers	87	48	18	30	25
Stages	20	0	34	20	7
Autre formation en rapport avec la danse	53	0	63	38,5	28

Source : enquête du Centre de sociologie du travail et des arts (CESTA), 2003.

ENMD : école nationale de musique et de danse ; CNR : conservatoire national de région.

Classe 1 : « les labels d'excellence ». Cette classe rassemble 22 % de la population. Elle regroupe les danseurs qui ont été les plus aptes à mobiliser de façon optimale la diversité de l'offre de formation existante. Ils ont très majoritairement suivi un cursus d'excellence après avoir fréquenté antérieurement un CNR ou une ENMD. Ils sont encore plus nombreux à suivre ou à avoir suivi des cours particuliers, renforçant ainsi l'image d'empilement de formations ou encore de formations à composantes multiples.

Classe 2 : les « labels CNR/ENMD ». Les danseurs de cette classe sont proportionnellement moins nombreux que ceux de la précédente (17 %) confirmant que, dans le cadre d'un parcours de professionnalisation, les CNR et ENMD sont souvent une première étape vers une école supérieure. Contrairement à ceux-ci, ils n'ont pas développé de stratégie d'accumulation. Leur parcours de formation est plus linéaire que celui précédemment analysé.

Classe 3 : les « parcours non labellisés ». Il s'agit du groupe numériquement le plus important (40 %). Les danseurs qui constituent cette classe ont peu fréquenté les CNR, les ENMD et les écoles supérieures. Ils ont, en revanche, suivi une formation de longue durée dans des structures moins prestigieuses, plus anonymes, mais qui délivrent un enseignement encadré de la danse. Ce type de parcours sera désigné sous l'intitulé de « parcours non labellisés », au sens où les institutions de formation fréquentées par les danseurs concernés n'ont pas reçu un label ministériel qui fonderait leur unité, à la différence des CNR ou ENMD ou encore des écoles supérieures. Comme dans le groupe précédent, ils sont peu nombreux à développer une stratégie de cumul des modalités de formation.

Classe 4 : la « pérididaxie ». Cette classe représente 13 % de l'échantillon étudié. Les danseurs qui la composent se sont déclarés spontanément « autodidactes ». Regardée de plus près, cette catégorie regroupe de fait des danseurs ayant eu recours à une mosaïque d'instances formatrices de natures très différentes (cours particuliers, stages ou autres formations en rapport avec la danse). S'ils n'ont fréquenté aucune institution de formation, ils ont ainsi su accumuler des formes d'apprentissage multiples.

Classe 5 : l'« autodidaxie ». Le dernier groupe, soit environ 8 % de l'échantillon, est constitué de danseurs qui déclarent avoir suivi les voies les plus informelles de formation, telles « formation en famille » ou « formation avec les amis ».

2. L'identification des itinéraires d'insertion

Pour les artistes intermittents, encore moins que pour les autres catégories professionnelles l'insertion professionnelle ne peut se réduire à une date qui s'imposerait d'évidence parce qu'elle correspondrait à leur sortie définitive de l'appareil scolaire et à leur entrée toute aussi définitive dans la sphère professionnelle. Travailler sur l'insertion professionnelle suppose donc un double système de définition : dater la première expérience de travail rémunéré et identifier la durée de la phase de transition entre cette date et la reconnaissance de la professionnalité.

L'existence d'une période probatoire particulièrement sélective, située en début de carrière, est une caractéristique générale pour toutes les catégories d'intermittents. Sans exception, cette étape est présentée dans la littérature comme une période à la fois d'insertion et de socialisation professionnelle. Elle correspond à ce passage, théorisé par les économistes du marché du travail sous le concept de « transition professionnelle » (Rose 1998) qui, dans tous les segments où l'insertion professionnelle se réalise sous des formes d'emploi autres que le CDI, se traduit par une succession plus ou moins rapide de petits contrats et/ou de périodes de chômage. On peut l'analyser comme une phase plus ou moins hésitante, durant laquelle les vocations se précisent et les individus commencent à constituer leur réseau d'employeurs, à accumuler des expériences et donc de nouvelles compétences, à intégrer les normes, à manipuler les mécanismes de la socialisation professionnelle.

Pourtant, à notre connaissance, la littérature n'offre pas ou très peu de détail empirique sur la durée et les caractéristiques spécifiques de cette période à risque. Candance Jones (1996) montre par exemple que pour les professionnels de l'industrie cinématographique cette période peut aller jusqu'à 7 ans. Cependant, cette estimation n'est pas déduite des régularités observées dans l'activité de ces personnels, elle est évoquée à travers des témoignages des personnes interviewées, elle est donc imprégnée d'une charge de subjectivité qui laisse peu de place à la généralisation.

Cette période est étudiée ici dans une perspective un peu différente qui introduit la notion de risque au cœur de l'analyse afin de montrer que cette période est une étape destinée à « fixer les soubassements » d'une carrière future. Mais surtout, dans un marché où l'accès est faiblement régulé par l'offre d'emploi, il a été décidé de l'analyser comme un sas d'accès fortement sélectif au marché du travail.

Cette acception nous permet de définir un critère empirique de délimitation de cette période. En effet, le risque majeur sur ce marché hyper flexible reste l'éviction définitive. Les fonctions de séjour offrent alors un moyen simple d'évaluer la probabilité de cet événement. La comparaison des courbes de survie des différentes catégories d'artistes (musiciens, comédiens, danseurs) nous permet d'observer que les deux premières années sont celles durant lesquelles la « mortalité » professionnelle est très importante (Coulangeon 2004 ; Rannou et Roharik 2006). Les trois catégories d'artistes intermittents comparées perdent entre un quart et un tiers de leurs effectifs durant les deux premières années. Au vu de cette caractéristique commune, nous avons décidé de fixer à deux ans la durée approximative de cette période probatoire.

Les conditions de l'insertion professionnelle dépendent, pour une large part, de la situation de l'emploi et des politiques des entreprises relatives à la place accordée aux jeunes postulants, sachant que, globalement, le marché affecte aux jeunes professionnels, une part de l'emploi inférieure à celle qu'il offre aux professionnels déjà insérés (Rannou et Roharik 2006). Tous les indices en font donc une phase particulièrement délicate. Quels sont donc les moyens que peut mettre en œuvre le jeune candidat danseur pour accroître ses chances de réussir ce premier examen d'entrée ? Pour répondre à cette question, nous proposons de privilégier l'idée d'une inégalité des individus face aux mêmes contraintes, la capacité à progresser et à tirer profit de ses actions étant différente d'un acteur du marché à un autre, afin d'identifier des stratégies typiques d'accès au marché de l'emploi.

Trois dimensions d'analyse seront prises en compte :

- l'évolution des indicateurs d'activité comme expression de la mobilisation sur le marché mais aussi comme garantie du droit de tirage sur les mécanismes assurantiels qu'offre la profession ;
- la multiplication des relations d'emploi et la diversification sectorielle comme indicateur des capacités individuelles à développer des réseaux et diversifier les risques inhérents au métier ;
- l'accès aux droits professionnels comme expression du degré de socialisation professionnelle des individus.

Les « récits codés » des débuts professionnels des danseurs au cours des deux premières années, ont été construits à partir de ces trois séries d'indicateurs (voir Tableau 2).

Tableau 2
LES MODALITÉS D'ANALYSE DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES DANSEURS INTERMITTENTS

Dimensions de l'analyse et variables associées	Modalités
Indicateurs d'activité évolution du volume d'emploi en nombre de jours évolution du montant des rémunérations évolution du nombre de contrats	croissant/stable/décroissante croissant/stable/décroissante croissant/stable/décroissante
Multiplication des relations d'emploi évolution du nombre d'employeurs employeur unique la première année employeur unique la deuxième année avoir le même employeur et la première et la deuxième année	croissant/stable/décroissante oui/non oui/non oui/non
Diversification sectorielle évolution du nombre de branches d'activité	croissant/stable/décroissante
Degré de professionnalisation (éligibilité au titre des droits professionnels) 43 cachets la première année 43 cachets la deuxième année	oui/non oui/non

Source : CESTA, 2003.

Ces différentes variables ont été introduites dans une analyse des correspondances multiples suivie d'une classification hiérarchique ascendante qui permet d'obtenir une typologie constituée de trois formes distinctes d'entrée sur le marché de l'emploi.

Les « galériens ». Dans cette catégorie sont regroupés les individus qui ont vu diminuer, la seconde année, leur volume d'emploi et leurs rémunérations sur fond de diminution du nombre de contrats, du nombre de branches et du nombre d'employeurs. Ces danseurs se sont aussi vus pénalisés par leur incapacité à assurer sur les deux années observées le cumul de 43 cachets nécessaires pour accéder au statut d'intermittent. Ils représentent un tiers environ des danseurs interrogés.

Les « diversificateurs ». Dans cette catégorie stratégique, qui concerne près de la moitié de la population interrogée, on observe une accumulation des relations d'emploi et une forte diversification sectorielle, mesurée par le nombre croissant d'employeurs et de branches d'activités sur les deux premières années d'activité. Cette multiplication s'accompagne d'une augmentation du volume d'emploi, des contrats, et des rémunérations perçues, et s'avère bénéfique au titre de l'accès aux droits professionnels. Non atteints la première année par la plupart des danseurs qui appartiennent à cette classe, les 43 cachets sont obtenus la seconde année par une majorité d'entre eux.

Les « mono-employés ». Dans cette classe sont réunis les danseurs intermittents qui ont vu récompensé leur engagement durable avec un seul employeur. Ils représentent près de 1 danseur interrogé sur 5. Cette forte proportion d'une forme d'insertion très spécifique sur un marché construit sur la logique du salariat à « employeurs multiples » constitue sans doute une des particularités du marché de la danse. Sur celui-ci, une insertion réussie ne passe pas obligatoirement par une démultiplication des relations avec plusieurs employeurs. Elle peut se concrétiser également à travers une connivence réussie avec un seul employeur. Car le profil qui correspond à ce type d'insertion est bien celui d'un premier parcours d'obstacles réussi. Les artistes classés dans cette catégorie ont augmenté leur volume d'emploi, le nombre de leurs contrats, leurs rémunérations entre la première et la seconde année et ils sont plus nombreux à atteindre, la deuxième année, la barre des 43 cachets, véritable passeport pour l'accès aux droits sociaux associés à la forme d'emploi intermittente.

3. La segmentation de l'univers chorégraphique

Travailler comme danseur dans un spectacle signifie être en situation de salarié au sein d'une structure employeur qui répond à des dynamiques économiques et sociales spécifiques selon la *branche* à laquelle elle appartient mais également être engagé dans une démarche esthétique. Cette deuxième dimension s'identifie à travers ce qu'il est convenu d'appeler des *genres artistiques*.

L'univers professionnel dans lequel évolue le danseur se situe à la confluence entre ces deux dimensions. En effet, même si le monde de la danse ne s'est pas structuré, comme celui de la musique sur une dichotomie formelle entre l'univers académique et savant et un univers qualifié de « populaire », il existe, en son sein, des liens étroits entre les dimensions esthétiques et sectorielles. Dans ce contexte, la place de chaque genre au sein d'une échelle hiérarchisée de légitimité artistique plus ou moins implicite induit de fait un ordonnancement des branches autour duquel vont se construire les mobilités sectorielles des danseurs. Pour identifier et comparer ces mobilités professionnelles nous avons utilisé une analyse factorielle des correspondances multiples, suivie d'une classification hiérarchique ascendante sur facteurs, qui prend en compte, selon le modèle ci-dessous, ces deux dimensions complémentaires que sont la branche et le genre chorégraphique à chaque grande étape du parcours de formation et de la carrière (voir tableau 3).

Tableau 3

VARIABLES RETENUES POUR LA CONSTRUCTION DES « ESPACES PROFESSIONNELS »

Formation	Insertion	Professionalisation
Genre de la formation	Branche d'entrée Genre du premier contrat	Première branche principale Deuxième branche principale Genre dominant

L'univers chorégraphique apparaît ainsi composé de quatre « espaces professionnels » structurés autour des liens spécifiques entre les pratiques sociales et professionnelles propres à chaque branche et les enjeux esthétiques et culturels qui y sont associés.

Le graphique 1 représente les différentes classes dans leur positionnement sur deux axes orthogonaux.

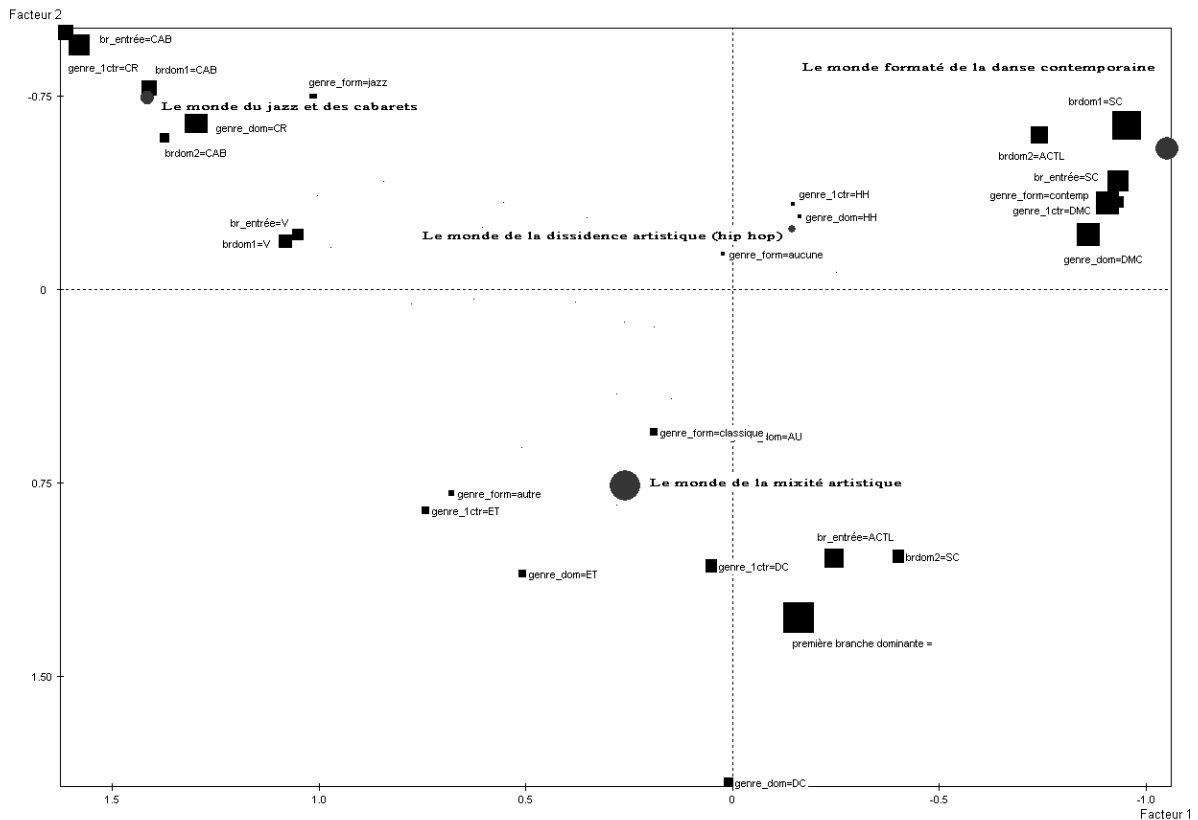
Le monde de la danse contemporaine. Il rassemble un tiers des danseurs recensés et se caractérise avant tout par une cohérence forte entre le genre dominant de la formation – la danse contemporaine – le genre d'entrée et le genre dominant dans l'activité professionnelle – toujours la danse contemporaine. La seconde spécificité de ce groupe est sa forte attache au secteur des spectacles chorégraphiques, à la fois secteur d'entrée et secteur d'activité dominant.

Le monde de la dissidence artistique. Constitué autour du hip-hop, à la fois le genre d'entrée et le genre dominant, il est beaucoup moins important en nombre que le groupe précédent puisqu'il ne rassemble qu'un peu plus de 6 % de la population. Il se caractérise également par l'absence de formation artistique en institution.

Le monde de la mixité artistique. Il s'agit de l'espace professionnel le plus large (43 %) fondé sur une formation en danse classique et une mixité de genres chorégraphiques pratiqués essentiellement au sein du secteur subventionné du spectacle non spécifiquement centré sur la danse.

Le monde du jazz et des cabarets. Sous ce titre sont regroupés 17,5 % des danseurs interviewés. Ce monde se caractérise, comme le monde contemporain, par une grande cohérence entre genre de la formation, genre du premier contrat et genre dominant de l'activité, le tout associé à une relation forte à un secteur d'activité, les cabarets. Les danseurs de ce groupe déclarent avoir été formés principalement en jazz. Le genre de leur premier contrat est identifié comme celui de la revue et du cabaret, de même que leur genre dominant.

Graphique 1 CONFIGURATION DES ESPACES PROFESSIONNELS DE LA DANSE



Source : CESTA, 2003.

4. La construction et l'évaluation des itinéraires caractéristiques

L'articulation des « parcours de formation », des « voies d'insertion » et des « espaces professionnels » permet de déterminer des « lignes de carrières » (Spenner, Otto, Call 2002)¹ parmi lesquelles on a défini des « itinéraires de carrière » selon les deux critères de « spécificité » et de « fréquence ». Le calcul d'une série de probabilités conditionnelles (probabilité qu'un événement A ait lieu en sachant qu'un événement B est déjà réalisé) permet d'identifier les itinéraires les plus probables pour les différents sous-groupes de la population de danseurs étudiée. Ces groupements sont initialement déterminés par le parcours de formation. En fonction de celui-ci, sont évaluées successivement les chances que les artistes chorégraphiques interrogés ont d'accéder au marché du travail par un profil d'insertion particulier, de construire sa carrière au sein d'un espace professionnel déterminé, etc.

L'ensemble des combinaisons possibles entre les 5 parcours de formation, les 3 profils d'insertion et les 4 mondes de la danse configurent 60 lignes de carrière. Mais il apparaît immédiatement que celles-ci ne regroupent pas des effectifs comparables et correspondent donc à des situations plus ou moins courantes ou plus ou moins rares. Leur fréquence devient en soi un élément d'interprétation des carrières des danseurs et on pourrait ainsi être tenté de ne retenir comme significatives que les lignes de carrière les plus récurrentes. Mais cette fréquence est souvent faible en raison de l'extrême diversité des situations. Il apparaît alors pertinent de définir un autre critère de mesure qui tienne compte du fait qu'une ligne de carrière est beaucoup plus présente au sein d'une sous-population qu'au sein de la population totale. Cette surreprésentation relative peut être retenue sous le terme de « spécificité » et l'on peut considérer que les deux critères de fréquence et de spécificité doivent être mobilisés conjointement pour déterminer les « itinéraires caractéristiques » (Bigard et Guillotin 1996). Cela permet ainsi d'en retenir 31 qui sont en fait les itinéraires les plus probables au sein des différents sous-groupes de la population, déterminés par le parcours de formation.

¹ Les auteurs définissent les carrières comme des histoires professionnelles individuelles. La ligne de carrière est plutôt associée au groupe qui réunit des schémas communs.

4.1. Continuité et revenus comme critères d'évaluation de la carrière : itinéraires de « réussite » et itinéraires d'« échec »

La question, essentielle pour dépasser le stade descriptif de cette construction, soulève le problème difficile de la définition des critères d'évaluation des carrières artistiques. Traditionnellement, dans les autres mondes professionnels cette évaluation repose sur deux critères : la position professionnelle occupée et les rémunérations perçues. Pour les artistes la position professionnelle ne peut être analysée à travers un critère simple de place au sein d'une échelle hiérarchisée de positions. Il existe des formes de hiérarchisation plus ou moins implicites qui prennent le pas sur ce critère simple : la hiérarchisation des genres, la hiérarchisation des institutions, la réputation des créateurs... Le critère de la position professionnelle est donc inopérant ici. Il peut être seulement utilisé comme variable descriptive supplémentaire.

Pour ce qui concerne les revenus, les artistes répugnent à mettre en avant la dimension monétaire de leur choix de carrière et privilégient dans leurs discours les critères de choix esthétiques, le plaisir à danser, la reconnaissance des pairs (Becker 1985). De fait, d'ailleurs, si l'on prend l'exemple des comédiens, l'univers qui est associé à la plus grande légitimité artistique – le théâtre – n'est pas celui qui rémunère le mieux – le cinéma, la publicité par exemple. Les artistes de la danse n'échappent pas à cette disjonction entre légitimité artistique et hauteur des rémunérations. Ils présentent cependant une spécificité : l'espoir de gains matériels très élevés y est faible et le vedettariat quasi inexistant. Les revenus peuvent alors être mobilisés pour évaluer la carrière non plus comme élément de distinction entre des destinées très lucratives et d'autres qui le seraient moins mais plutôt comme critère de professionnalité, décliné ici comme « pouvoir vivre dignement de son métier ». Ils permettent alors de vérifier au sein de chacun des itinéraires caractéristiques quelle est la probabilité conditionnelle de répondre à cette définition. Le seuil de rémunérations requis a été fixé à 15 000 euros, ce qui correspond à un revenu mensuel brut de 1 250 euros, proche de la valeur du Smic.

Si l'on considère maintenant que le premier enjeu pour faire carrière est de pouvoir accéder au travail, il est possible d'associer à l'évaluation par les revenus ainsi déterminée une évaluation par la continuité d'exercice de l'activité professionnelle. La succession de périodes de travail et non travail fait partie intégrante de la forme d'emploi. L'analyse de la continuité d'activité constitue alors une dimension essentielle d'analyse de la carrière (Rannou et Vari 1996 ; Coulangeon 2004). Obtenir, de la façon la plus simple, la représentation de la carrière des danseurs, sur cet indicateur, consiste à regarder la succession des moments de présence et d'absence du marché durant la période observée. Être « présent » signifie donc avoir au moins un contrat déclaré à la Caisse des congés, au titre d'une année civile donnée.

Certaines associations se caractérisent par des indices clairement positifs tant en ce qui concerne les revenus qu'en ce qui concerne la continuité de la carrière, d'autres, en revanche sont marqués par des indices très faibles. Par convention seront intitulés ici itinéraires de la « réussite » les itinéraires pour lesquels les deux indicateurs de continuité et de revenus donnent des scores égaux ou supérieurs à 50 %. Seront identifiés comme itinéraires « critiques », les itinéraires pour lesquels les scores des deux indicateurs sont nettement inférieurs à 50 % ou ceux pour lesquels l'indicateur de revenus est inférieur à 30 %. Les autres itinéraires seront qualifiés de « médians ».

Si l'on ajoute pour chacun des itinéraires à ces deux indicateurs des variables descriptives sur les caractéristiques sociodémographiques et professionnelles, non contenues dans les typologies sur lesquelles repose la construction, on dispose d'une vision à la fois organisée et extrêmement riche des trajectoires possibles, susceptible de rendre compte à la fois du poids du contexte et des stratégies mises en œuvre par les artistes pour y répondre.

4.2. Les six profils de carrière des danseurs

L'analyse des itinéraires caractéristiques ainsi construits, évalués et décrits permet de dessiner 6 profils de carrière chorégraphique significatifs.

Le premier de ces profils, intitulé *démultiplication de survie*, rassemble, à lui seul, près de la moitié de danseurs, et représente donc la situation la plus courante, la plus probable. Issus essentiellement des parcours de formation en institution non labellisée, ils déclarent majoritairement des revenus inférieurs au Smic, malgré les démarches de démultiplication des activités (vers la chorégraphie ou vers l'enseignement) et/ou malgré la diversification des relations d'emploi.

Le deuxième, retenu sous le titre *voie royale*, correspond à des carrières « réussies » au double sens de la continuité de carrière et de la capacité à vivre de ses revenus professionnels au sein de l'univers artistique choisi, le monde de la danse contemporaine. Si deux de ces itinéraires correspondent à des parcours de formation d'excellence, le troisième, lui, moins attendu, se rattache à l'autodidaxie. Ce profil regroupe seulement 6 % des danseurs.

Le *choix du sacrifice artistique*, troisième profil de cette typologie, correspond à des itinéraires caractéristique qui, comme ceux du profil précédent, sont associés au monde de la danse contemporaine, mais dont l'un des indicateurs de carrière est défavorable, qu'il s'agisse des conditions d'insertion, de revenus déclarés ou encore de la continuité de carrière. Il est constitué de danseurs qui acceptent ou ont accepté de traverser des phases professionnelles difficiles pour se maintenir dans l'univers de leur choix. Ils sont deux fois plus nombreux que les danseurs du profil précédent. Les parcours de formation labellisés « CNR-ENMD » y sont très majoritaires.

Le quatrième profil, retenu sous le titre de *flexibilité*, correspond à l'existence, au sein du marché de l'emploi chorégraphique intermittent, de deux sous-segments très particuliers du marché du travail qui, malgré leur petite taille, fonctionnent de façon cloisonnée : le monde de la danse classique ou contemporaine au sein des théâtres lyriques d'une part, celui de l'emploi quasi permanent des grands cabarets artistiques d'autre part. Ce profil regroupe 6 % des danseurs, soit un effectif identique à celui de la *voie royale*.

Le cinquième profil, identifié sous le titre de *l'art de la souplesse*, rassemble cinq itinéraires caractéristiques définis par une stabilité professionnelle et un indice de revenus positifs obtenus grâce à une capacité à capter toutes les opportunités de travail, elle-même associée à une capacité à mobiliser toutes les formes périphériques de formation, puisque ce profil est dominé par les « périodistes ». Les choix professionnels sont ici aux antipodes de ceux qui dominent dans le troisième profil : les carrières se déroulent hors du champ légitimé de la danse contemporaine et se fondent sur des stratégies de diversifications susceptibles d'améliorer et de consolider les situations professionnelles. Celles-ci peuvent prendre des formes différentes, les unes empruntant la voie de la diversification fonctionnelle (passage vers la chorégraphie et/ou les activités d'enseignement), d'autres se tournant plutôt vers la multiplication de relations contractuelles différentes. Ce profil regroupe 12 % des danseurs interrogés.

Le sixième profil, *les impasses professionnelles*, regroupe les itinéraires caractéristiques pour lesquels les deux indices d'évaluation sont défavorables : les carrières y sont majoritairement discontinues, les taux de danseurs y déclarant des revenus annuels supérieurs à 1 500 euros sont très bas. Tous les parcours de formation sont représentés, toutes les formes d'insertion également. En revanche, aucun des itinéraires caractéristiques constitutifs de ce profil n'est associé au monde contemporain. Le poids de ce dernier profil est comparable à celui du profil précédent.

La définition de ces profils remet en cause une vision déterministe qui voudrait qu'un profil de carrière soit lié à un parcours de formation, lui-même associé à un segment particulier du marché du travail, les probabilités d'appartenir à tel ou tel profil ne sont cependant pas identiques au départ. L'itinéraire des autodidactes qui ont réussi dans le monde contemporain après une insertion par la mono-employabilité et qui se trouvent donc classés dans le profil de la *voie royale*, apparaît comme un itinéraire nettement moins « probable » que celui des « labels d'excellence » qui ont suivi le même type de carrière. Ce constat relativise, de fait, les chances des danseurs faiblement formés dans un contexte où la concurrence se fait nettement plus grande, même si l'analyse montre que les danseurs issus de parcours d'excellence ne bénéficient pas nécessairement d'un avantage salarial et, qu'à l'autre pôle de la formation, les autodidactes ne se trouvent pas systématiquement pénalisés.

Bibliographie

Becker H. (1985), *Outsiders*, Paris, Ed. Métailié.

Bigard A. et Guillotin Y. (1996), « Carrières professionnelles, carrières salariales : la notion d'itinéraire caractéristique », *Économie et statistique*, n° 299.

- Coulangéon P. (2004), *Les musiciens interprètes en France, portrait d'une profession*, Paris, La Documentation française.
- Filer R. K. (1986), « The "Starving artist". – Myth or reality? Earning of Artists in the United States », *Journal of Political Economy*, n° 1.
- Faulkner R. R., Anderson A. B. (1987), « Short-term Projects and Emergent Careers: Evidence from Hollywood », *American Journal of Sociology*, n° 4.
- Heinen T. (1996), *Latent Class and Discrete Latent Trait Models. Similarities and Differences, Advanced Quantitative Techniques in the Social Sciences*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- Jones C. (1996), « Careers in Project Networks: The Case of the Film Industry », in M. B. Arthur, D.M. Rousseau, *The Boundaryless Careers. A New Employment Principle for a New Organizational Era*, Oxford, Oxford University Press.
- Laplante B. et Menger P.-M. (1996), « L'insertion des artistes sur le marché des spectacles et l'usage des données administratives longitudinales », in A. Degenne, M. Mansuy, G. Podevin, P. Werquin (dir.), *Typologie des marchés du travail. Suivi et parcours*, Céreq, Documents séminaires, n° 115.
- Rannou J. et Roharik I. (2006), *Les Danseurs. Un métier d'engagement*, Paris, La Documentation française.
- Rannou J. et Vari S. (1996), *Les itinéraires d'emploi des cadres, techniciens et ouvriers de l'audiovisuel et des spectacles*, Paris, ministère de la Culture.
- Rose J. (1998), *Les jeunes face à l'emploi*, Paris, Desclée Brouwer.
- Spenner K. I., Otto L. B., Call V. R. (2002), *Career lines and careers*, Londres, Lexington Books.
- Spilerman S. (1977), « Careers, labour Market Structure and Socioeconomic Achievement », *American Journal of sociology*, n° 3.

	Parcours de formation	Type d'insertion	Espace professionnel	Carrières continues	Salaires supérieurs à 15 000	Age moyen	Age moyen du premier contrat	Position professionnelle	Enseignement	Salaire annuel (2000 euros)	Anc glob moyenne	Nombre d'employeurs différents	Nombre moyen de récurrences avec l'employeur principal	Nombre moyen de branches différentes	Proportion de femmes	Proportion de résidents en province
A1	Label d'excellence CNR/ENMD	Diversificateurs	Mixité	65 %	42 %	34	19	65 % danseurs	22 %	8 300	15,5	20	4,2	4,3	70 %	30 %
A2	Non labellisés	Diversificateurs	Mixité	54 %	37 %	33	19	83 % danseurs	42 %	7 800	14	22	4,5	3,9	79 %	42 %
A3	Non labellisés	Diversificateurs	Jazz et cabaret	61 %	30 %	33	20	78 % danseurs	35 %	9 000	13	22	3,5	4,6	83 %	35 %
A4	Autodidaxie	Galériens	Hip hop	80 %	40 %	30	21	80 % danseurs	80 %	9 150	10	10	3	4,2	20 %	60 %
A5	Non labellisés	Diversificateurs	Contemporain	57 %	33 %	35	23	57 % danseurs	70 %	7 400	12,5	9	5,5	3,1	68 %	58 %
A6	Non labellisés	Galériens	Contemporain	15 %	41 %	35	20	51,5 % danseurs	67 %	7 300	15,5	9,5	4,8	3,4	88 %	42 %
A7	Non labellisés	Diversificateurs	Mixité	54 %	40 %	35	20,5	61 % danseurs	61 %	7 400	14,5	19	4	3,8	72 %	35 %
A8	Non labellisés	Galériens	Mixité	33 %	46 %	37	24,5	64 % danseurs	55 %	8 200	14,5	15,5	4,2	3,7	79 %	45,5 %
Les itinéraires de la « voie royale »																
B1	Label d'excellence	Mono-employés	Contemporain	56 %	55 %	29	20	100 % danseurs	56 %	10 060	9	5	4,5	2,7	44 %	67 %
B2	Label d'excellence	Diversificateurs	Contemporain	75 %	53 %	32	20	70 % danseurs	54 %	10 400	13	14	4,5	2,7	65 %	30 %
B3	Autodidaxie	Mono-employés	Contemporain	100 %	50 %	41	20	100 % danseurs-chorégraphes	0 %	6 100	20,5	3,5	7	1,5	50 %	100 %
Le choix du sacrifice artistique																
C1	Label d'excellence CNR/ENMD	Galériens	Contemporain	14 %	57 %	35	20	50 % danseurs	68 %	8 800	15	13	4	3,6	54,5 %	36 %
C2	Non labellisés	Galériens	Contemporain	60 %	70 %	33	19	80 % danseurs	60 %	9 900	14	15	4,5	4,2	60 %	60 %
C3	Non labellisés	Mono-employés	Contemporain	50 %	25 %	31	21	87,5 % danseurs	75 %	9 300	10,5	4,8	4,1	2,6	75 %	75 %
C4	Non labellisés	Diversificateurs	Contemporain	50 %	38 %	33	21	79 % danseurs	64 %	9 000	12,5	9	3,7	3	71 %	57 %
C5	Non labellisés	Mono-employés	Contemporain	50 %	44 %	36	21	61 % danseurs	61 %	7 300	15	7	5,7	2,7	72 %	57 %

Parcours de formation	Type d'insertion	Espace professionnel	Carrières continues	Salaires supérieurs à 15 000	Age moyen	Age moyen du premier contrat	Position professionnelle	Enseignement	Salaire annuel (2000) euros	Anc glob moyenne	Nombre d'employeurs différents	Nombre moyen de récurrences avec l'employeur principal	Nombre moyen de branches différentes	Proportion de femmes	Proportion de résidents en province
D1	Label d'excellence	Mixité	54 %	50 %	31	18	84 % danseurs	54 %	10 400	13	7	4,5	2,7	69 %	31 %
D2	Non labellisés	Mixité	67 %	53 %	31	19	67 % danseurs	53 %	9 300	12	11	4	3,1	67 %	40 %
D3	Autodidaxie	Revue	67 %	67 %	30	25	100 % danseurs	0 %	18 300	6	2	5	1,7	33 %	67 %
Les itinéraires de la « flexibilité »															
E1	CNR/ENMD	Jazz et cabaret	33 %	50 %	30	18	100 % danseurs	11 %	9 500	13	26	4	5,1	67 %	44 %
E2	Pérididaxie	Mixité	50 %	50 %	41	20	50 % danseurs	37 %	6 700	21	24	5	4,4	50 %	0 %
E3	Pérididaxie	Contemporain	73 %	46 %	37	24	60 % danseurs	67 %	8 500	13	13	4,2	3,7	53 %	40 %
E4	Pérididaxie	Mixité	67 %	56 %	32	22	67 % danseurs	50 %	10 500	10	15	4	3,7	61 %	33 %
E5	Pérididaxie	Contemporain	30 %	50 %	42	25	30 % danseurs	80 %	7 800	17,5	14	5,6	3,8	60 %	80 %
Les « impasses professionnelles »															
F1	Label d'excellence	Mixité	25 %	46 %	32	18	69 % danseurs	31 %	5 500	14,5	16	5	3,6	75 %	25 %
F2	CNR/ENMD	Mixité	18 %	21 %	36	19	82 % danseurs	29 %	5 900	18	23	5	4,5	76,5 %	23,5 %
F3	CNR/ENMD	Mixité	44 %	37 %	29	19	79 % danseurs	33 %	4 700	10,5	9,5	3,8	2,1	100 %	33 %
F4	Pérididaxie	Hip hop	33 %	33 %	35	21	67 % danseurs	100 %	4 500	9	5	4	2,7	67 %	67 %
F5	Pérididaxie	Mixité	20 %	0 %	34	26	60 % danseurs	100 %	3 800	11	3	5	1,8	100 %	20 %
F6	Autodidaxie	Hip hop	22 %	25 %	28	20	78 % danseurs	78 %	6 250	8	8	2,5	3,1	11 %	44 %
F7	Autodidaxie	Mixité	45 %	30 %	36	31	55 % danseurs	55 %	6 600	13	12	5	3,4	54,5 %	73 %

Données : Caisse des congés spectacles et enquête CESTA/2003.

Thème 3

Derrière le diplôme, le parcours

Réversibilité et chemins de traverse en formation initiale

Gérard Boudesseul, Cyril Coinaud, Yvette Grelet, Céline Vivent*

Introduction

Bien qu'ils traitent toutes deux de la biographie des individus, les concepts de carrière et de parcours empruntent à des traditions distinctes, le premier étant associé à la sociologie des professions alors que le second puise dans diverses sources dont la psychologie développementale, la démographie et l'analyse longitudinale en particulier, au travers de la notion anglo-saxonne de « life course ».

Définir une carrière n'implique pas nécessairement de convoquer les pères fondateurs de la sociologie, bien que la vocation (*Beruf*) chez Weber en fournirait l'occasion. On pourrait plus avantageusement citer l'un des créateurs de la revue *Sociologie du travail*, Jean-René Tréanton, qui lui consacre un article en 1960 pour faire un état, précurseur en France, des apports de E. Hughes dans les années 1950, à l'Université de Chicago, et de quelques autres en matière de sociologie des professions établies. S'élevant, déjà à l'époque, contre un usage abusif de la notion de professionnalisation, il circonscrit le concept de carrière.

Celui-ci résulte du constat d'un resserrement des liens entre le salarié et l'entreprise, et d'avantages en termes de rétribution et de statut social que procure l'ancienneté d'emploi. On s'éloigne donc des professions établies qui trouvent en elles-mêmes leur propre légitimité. La carrière, écrit encore Tréanton, est un moyen de se prémunir contre l'insécurité, non seulement sur le plan du chômage, de la maladie et de la vieillesse, mais aussi de prévoir les étapes et les détours qui surviendront (Tréanton 1960, p. 77). L'expérience et l'efficacité au travail peuvent s'améliorer au fil de la carrière, mais pas nécessairement. Au contraire, une carrière peut prémunir un salarié contre une perte de statut, de pouvoir, de salaire. C'est, écrit-il enfin, un instrument d'anticipation. La définition des carrières selon Tréanton convient lorsqu'on souhaite établir une distinction avec le concept de parcours.

Un second apport de cet article est de contextualiser l'existence des carrières : « *Chaque carrière s'imbrique dans le réseau entier des carrières* » (*ibid.*, p. 48), signifiant par là que l'accès à un certain statut dépend de l'organisation d'ensemble et de la possibilité, à nombre de places constantes, ouverte par un prédécesseur qui laisse sa place et un successeur qui prend la suite. Mais plus encore, Tréanton nous dit aussi que ceux qui échouent à entrer dans ce processus de « carriérisation » ou ont dû abandonner en cours de route font figure de « résiduels » : les voilà rejetés vers le secteur, hétéroclite et peu sûr, des métiers non carriérisés. « *La carrière joue ici le rôle de différenciation sociale [...]. Le problème est de rattacher ce critère à l'ensemble du système de stratification dans les sociétés industrielles* » (*ibid.*, p. 80) Sans développer plus avant, il suggère donc l'existence d'un lien fonctionnel entre les métiers « carriérisés » et les autres.

Les caractères propres tout d'abord : on peut reprendre la définition que Hughes attribue aux carrières, et qui est en fait celle qui convient le mieux aux parcours : « *Parcours ou progression d'une personne au cours de la vie, ou d'une partie donnée de celle-ci* » (Hughes 1996 (1958), pp. 167-175).

Ces différents principes permettent de restituer des choix dans leur contexte, mêlant contraintes, opportunités et interactions, mais aussi la survenue d'événements superflus ou aléatoires. Dès lors, on comprend qu'ils ne peuvent être perçus ni comme résiduels, ni comme exclusivement fonctionnels, eu égard au développement d'itinéraires en forme de carrières.

La deuxième relation qui vient à l'esprit, outre un lien fonctionnel de complémentarité, est celle des rapprochements. Si les deux formes ne sont pas antithétiques, l'une subordonnée à l'autre, elles peuvent perdre de leur autonomie et s'emprunter mutuellement certains traits. Certaines analyses des politiques d'emploi des entreprises ayant trait aux compétences des salariés, ont suivi ce chemin, qui est loin de signifier une simple déconstruction des conventions collectives basées sur d'anciennes nomenclatures de qualification de postes de travail. Certains auteurs suggèrent que les politiques basées sur les compétences, à

* Gérard Boudesseul, Cyril Coinaud, Yvette Grelet, et Céline Vivent, Centre Maurice Halbwachs, Centre associé au Céreq de Caen, Maison de la recherche en sciences humaines, Université de Caen, Esplanade de la Paix, 14032 Caen cedex, gerard.boudesseul@caen.iufm.fr, cyril.coinaud@unicaen.fr, yvette.grelet@unicaen.fr, et celine.vivent@unicaen.fr.

propos de la thématique contemporaine de « flexsécurité », tendent à « désinstitutionnaliser » les carrières professionnelles des salariés, mais aussi à institutionnaliser une forme de « sécurisation » de parcours plus exposés aux risques (Montchatre 2007). On peut dès lors penser la spécificité des différents itinéraires tout en cherchant un schéma d'ensemble dans lequel ils sont susceptibles de s'intégrer.

1. Des carrières et des parcours

1.1. Les diplômes comptent-ils plus que les cursus qui y mènent ?

Parmi les moments décisifs des cursus scolaires figure bien entendu l'obtention d'un diplôme. Peut-on pour autant subordonner l'appréciation d'une variété de cursus aux diplômes qui sont censés les ponctuer ? En fait l'histoire de l'enseignement secondaire et de sa bipartition entre le primaire supérieur et le lycée a grandement focalisé l'attention sur la plus prestigieuse des certifications, le baccalauréat. Cette focalisation fréquente sur le baccalauréat donne une image faussée de la collation des diplômes, renforcée par le fait qu'encore aujourd'hui, plus de la moitié d'entre eux sont délivrés dans des filières générales, qui en sont le berceau historique. Cette évidence historique et statistique favorise une analyse par dérivation à partir des filières les plus chargées symboliquement. Ainsi a-t-on évoqué les filières « nobles » et une « noblesse » d'État pour attester d'une logique d'héritage dans les inégalités scolaires d'origine sociale.

Or, l'ensemble des diplômes distribués dans le second degré, inclue au niveau IV, le brevet professionnel, et au niveau V, les BEP et les CAP. Ce paysage est alors différent, puisque les diplômes professionnels préparés sont les plus nombreux (40,9 % des candidats, dont 30,3 % pour les seuls CAP/BEP), alors que les bacs généraux représentent un peu plus d'un tiers de l'ensemble, soit 38,2 %, et les bacs technologiques 20,9 % (Données 2005, France et DOM, public, cf. Ferrait 2007). De plus, les projections à l'horizon 2010-2015 laissent prévoir une croissance de diplômes professionnels jusqu'à 42 % de l'ensemble des diplômes préparés dans le second degré, au détriment il est vrai du bac technologique, les bacs généraux demeurant à 38 % des diplômes préparés (Ferrait 2007).

Dès lors, il apparaît clairement que la légitimité des baccalauréats généraux repose sur des considérations d'ordre historique et symbolique, plus que statistique. Il devient par conséquent difficile d'analyser les diplômes par dérivation des attributs des bacs généralistes, ou par un biais symétrique, celui de la privation des mêmes attributs. Ce biais a maintes fois été dénoncé dans les explications de l'échec scolaire par le « manque » de culture savante, mais aussi dans la définition « par défaut » de la culture populaire. On peut se demander si ce défaut de perspective n'agit pas aussi sur l'analyse de la distribution des diplômes.

Or, l'une des nombreuses spécificités des diplômes professionnels tient à leur mode d'accès. Le recours à l'analyse longitudinale suggère un paysage peu visible dans les statistiques en coupe à une date donnée ou à plusieurs dates successives : un même diplôme obtenu à l'issue de deux cursus différents n'ont peut être pas la même valeur et ne permettra peut-être pas à leurs bénéficiaires de revendiquer les mêmes attributs. Encore faut-il dégager l'existence de modèles d'itinéraires significatifs ?

Un critère important porte sur la linéarité du cursus. Plus ils sont linéaires, c'est-à-dire composés d'une succession de positions scolaires prévisibles et progressives, plus on serait fondé à invoquer l'influence de variables « lourdes » agissant de manière exogène et constante sur l'orientation des élèves.

En revanche, moins les cursus sont linéaires, plus ils sont composés de positions scolaires inattendues, tant par les familles que par l'institution, cursus faits de ruptures aussi, plus il est nécessaire de formuler des hypothèses *ad hoc*, conceptualisant les formes locales prises par les principaux vecteurs d'inégalités sociales (Dupray et Recotillet 2004).

Sur la base de ces critères, nous proposons une typologie des cursus suivis dans l'enseignement secondaire. Les cursus étant décrits par la succession des positions scolaires, selon la nomenclature indiquée en annexe. Nous nous attacherons ensuite à en évaluer la fréquence et à rechercher les caractéristiques propres des élèves empruntant l'un ou l'autre de ces itinéraires. Nous nous appuierons pour cela sur les données du Panel d'élèves entrés en 6^{ème} en 1995 (Panel DEPP-ministère de l'Éducation nationale) ainsi que sur

l'enquête sur la « valeur du diplôme » menée en 2007 auprès de 2 600 jeunes collégiens, lycéens ou apprentis, réalisée dans le cadre du Centre Maurice Halbwachs et du Céreq¹.

1.2. Des cursus composés de carrières fréquentes et de parcours atypiques

On peut distinguer deux grands ensembles de cursus (ou itinéraires pour prendre un autre terme générique) qui conduisent les jeunes de 15 à 21 ans à enchaîner des positions très diverses dans l'enseignement secondaire. Les premiers pourraient être caractérisés comme relevant d'un ensemble de *carrières*, dans le sens où les points de départ et d'arrivée sont les plus fréquents sur le plan statistique et les plus prévisibles. Le second ensemble de cursus est constitué de successions de positions qui répondent mieux à l'appellation de *parcours* : les changements de filière échappent pour la plupart aux paliers standards, ou pour ceux qui les empruntent, trouvent un débouché peu commun.

1.2.1. Les carrières

Entre le point de départ et le point d'arrivée de ces cursus, les paliers d'orientation qui conduisent soit à un maintien dans la filière, soit au changement de filière sont en principe peu nombreux, moins qu'en réalité : au terme d'un collège censé être unique, la fin de 3^{ème}, de 2^{nde}, de terminale, mais aussi les années terminales de diplômes professionnels sont repérées de la sorte. On constate tout d'abord que 10 % des différentes formes de cursus concentrent les trois quarts des jeunes, en l'occurrence, au sein des carrières (les critères d'attribution dans les types sont présentés *infra*). Les carrières sont suivies par 75,7 % des élèves, et se subdivisent en trois grandes variantes connues, générale, technologique et professionnelle. Par conséquent, d'un strict point de vue quantitatif, si on peut admettre que la centaine de carrières peut être référée aux règles d'orientation en vigueur et aux modèles hérités de l'histoire des grandes filières, ceci promet d'être beaucoup plus difficilement envisageable pour les quelque 900 parcours différents empruntés par un quart des jeunes scolarisés.

- Les élèves des *carrières générales* n'ont jamais quitté l'enseignement général, de la 6^{ème} à leur dernière année dans le secondaire au moment de l'enquête, elles représentent 39,1 % des jeunes du Panel 95. Un état de l'orientation dressé récemment indiquait déjà que les filières professionnelles d'un côté et les filières générales et technologiques se partageaient par moitié à partir de la sortie de 3^{ème} (Grelet 2005). Si l'on remonte à partir de l'entrée en 6^{ème} et que l'on distingue les filières générales et les filières technologiques, le constat s'impose selon lequel la carrière phare du système éducatif qui va d'une 6^{ème} générale à un bac général est désormais minoritaire, et ne peut plus être considérée comme un modèle ou un type dominant, ni sur le plan statistique, ni sur les plans normatif et symbolique.

Ce constat implique un changement d'optique quant aux autres cursus, mêmes ceux qui sont suffisamment balisés pour mériter l'appellation de carrières fréquentes. Les carrières technologiques représentent 15 % et les carrières professionnelles 21,1 % des jeunes de tous cursus.

- Les élèves des *carrières technologiques* ont opté pour une classe technologique tout au long du collège ou à l'issue de la 3^{ème} (pour une seconde technologique, par exemple agricole), ou encore à l'issue de la seconde, puisque celle-ci demeure à ce jour une seconde de détermination, appelée « seconde générale et technologique ». La condition pour relever de cette catégorie est d'être demeuré ensuite tout au long du cursus dans la filière technologique. On prend ainsi au pied de la lettre le fait d'avoir été orienté dans une 4^{ème} ou une 3^{ème} « technologique », même si l'on sait que dans les faits, nombre de ces jeunes vont ensuite rejoindre une filière professionnelle. La probabilité d'une telle orientation est toutefois pour eux, moindre que pour ceux qui sont des classes d'enseignement spécialisé ou d'enseignement adapté. Il a été jugé préférable de ne pas traiter d'un seul tenant l'ensemble des classes de collège autres que générales.

- Les *carrières professionnelles* sont le fait de jeunes ayant opté pour la filière professionnelle tout au long du collège ou à l'issue de la 3^{ème} ou de la 2^{nde}. Dans ce dernier cas, on pourrait considérer qu'il s'agit d'une bifurcation dans la mesure où l'orientation devrait avoir été prononcée en fin de 3^{ème}. Mais les usages se sont répandus : 2 % des jeunes du Panel 95 ont suivi cette voie. Ont aussi été adjoints les jeunes qui sont entrés

¹ Cette enquête a bénéficié du soutien de la DGESCO et du conseil régional de Basse-Normandie. Elle retrace l'enchaînement des positions et les représentations qui les accompagnent, dans la diversité des cursus scolaires. Le rapport d'étude est consultable sur <http://www.cereq.fr/pdf/Net-Doc-37.pdf>.

dès la 6^{ème} dans une classe à destination de l'enseignement professionnel ou de la vie active, comme la 6^{ème} d'enseignement général et professionnel adapté, à hauteur de 1 % de l'ensemble. Enfin, une certaine concentration d'itinéraires à partir du BEP vers le bac pro justifie qu'ils soient considérés comme une propédeutique, conformément aux textes portant création du bac pro. Ce cumul est devenu suffisamment fréquent et reconnu comme passage obligé pour accéder au bac pro, pour qu'on le considère comme entrant désormais dans les carrières scolaires de type professionnel (Maillard 2005).

Au total, 36,6 % des jeunes suivent des carrières technologiques et professionnelles relativement balisées, c'est-à-dire offrant une visibilité collective et un avenir scolaire prévisible. Autant dire que cette prévisibilité pour les jeunes autorise une certaine sécurité dans les choix avec une perspective commune d'être orientés à court ou moyen terme sur une situation professionnelle elle aussi connue, sinon pour un emploi précis, au moins dans un champ de qualifications ou un champ de compétences donnés.

1.2.2. Les parcours

Cet ensemble de cursus moins linéaires que les précédents représente 24,3 % du Panel 95², soit près d'un jeune sur quatre. L'adjectif « atypique » pourrait être employé pour forcer l'opposition avec les cursus en forme de carrières ; mais il ne se justifie plus dès lors que les parcours sont considérés comme des pratiques sociales à part entière.

Nous distinguerons trois types de parcours selon les niveaux d'embranchement et les filières de destination : les *bifurcations* que l'on qualifiera de tâtonnantes ; les parcours d'*accumulation* dont on considérera qu'ils revêtent une dimension tactique dans les arbitrages effectués ; les parcours de *retour* intra ou interfilières, qui semblent plus construits et révéler des choix plus stratégiques.

- Un parcours de *bifurcations tâtonnantes*, caractérisé par une succession de bifurcations au moins autant que par la dernière classe fréquentée, est défini par un changement de filière en cours de cycle et en dehors d'un palier prévu à cet effet, la fin de 3^{ème} le plus souvent. Il signifie qu'un jeune est réorienté parce qu'il est estimé ne pas satisfaire aux exigences de la classe dans laquelle il se trouve, ou, s'il y satisfait, que cette classe ne correspond pas au projet d'orientation ultérieur ou au projet professionnel qui lui sont reconnus. Certaines bifurcations ont ainsi lieu en fin de 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}, et d'autres pendant le second cycle : parmi celles-ci sont inclus des changements d'orientation à l'issue de l'année terminale d'un diplôme, vers un CAP ou un BEP. Lorsque l'année terminale de ce dernier diplôme n'est pas atteinte, on considère qu'il s'agit d'une bifurcation. Dans le cas contraire où l'année terminale de diplôme est atteinte, on classera le parcours comme une « accumulation » (cf. infra). Certaines de ces affectations sont fragiles lorsque les cursus ne sont pas achevés au moment de l'observation. Dans le cas du panel des jeunes entrés en 6^{ème} en 1995, nous disposons d'un suivi sur 10 ans, ce qui réduit le nombre de cas de troncature.

Enfin, ont été considérés comme parcours bifurcation, des changements de filière ayant bien eu lieu lors des paliers reconnus de fin de 3^{ème} ou d'année terminale de diplôme mais qui présentent la particularité de se répéter au moins deux fois, sans toutefois revenir à une filière déjà fréquentée.

On peut parler de bifurcations tâtonnantes parce qu'une logique d'ensemble est difficilement repérable. Il s'agit souvent de changements au coup par coup, dont la nécessité émerge sans doute au dernier trimestre de l'année scolaire et plus souvent subis que choisis par l'élève.

Les parcours bifurcations sont donc de trois ordres. Les premières sont *précoces*, les réorientations ayant lieu avant le palier de 3^{ème}, au fil de la scolarité en collège. Elles affectent 9,2 % des cursus, soit un jeune sur dix. Les deuxièmes sont *tardives*, les réorientations ayant lieu dans le second cycle avant l'année terminale de diplôme, soit 2,2 % de l'ensemble. Ce sont toutes les deux des bifurcations à contretemps, ou « syncopées » portant la marque d'un impératif supérieur aux règles usuelles recommandant l'attente du palier suivant. Enfin les bifurcations du troisième type empruntent au moins dans un premier temps un palier standard mais se caractérisent par une, deux ou trois autres bifurcations, donnant l'image d'un zigzag entre filières. Elles peuvent être qualifiées de bifurcations *réversibles*. Elles concernent 0,1 % de l'ensemble.

² Cette proportion est sans doute quelque peu sous-estimée du fait que les redoublements n'ont pas été considérés en eux-mêmes comme des changements de position scolaire. On pourrait opposer que la deuxième année dans une classe ne se répète pas à l'identique, ou qu'elle peut être le signe annonciateur d'une bifurcation ultérieure ou d'un parcours original, comme le fait de persister dans la même filière au prix de plusieurs échecs. Ils seront introduits ultérieurement comme variables d'affinement des profils d'élèves au sein des différents types de parcours.

Au total, 11,5 % des jeunes de l'enseignement secondaire seraient donc impliqués dans un parcours bifurcation, en rupture avec les modèles institutionnels proposés, et avec une visibilité relativement limitée.

- Les *tactiques d'accumulation* empruntent des paliers standard pour la plupart, mais se caractérisent par la recherche d'un titre complémentaire à celui qui a été obtenu (brevet des collèges mis à part). Pour les uns, il s'agit d'une accumulation « en boucle » de diplômes équivalents du point de vue de la nomenclature des niveaux de formation, souvent à l'intérieur du niveau V. La raison principale semble être la recherche d'une certaine diversification ou d'une complémentarité dans une spécialité connexe. On se situerait plutôt ici dans une logique de cumul « horizontal » à l'intérieur d'un champ professionnel donné et dans le cadre d'une offre locale accessible. La multiplication de titres attestant d'une qualification dans ce champ serait perçue comme autant d'attributs de professionnalisation, manifestant auprès des employeurs un avantage comparatif à l'embauche. L'accumulation la plus courante est celle d'un CAP suivi d'un BEP ou d'un BEP suivi d'un CAP, ou encore d'une mention complémentaire. En fait, pour une part d'entre elles, ces accumulations résultent d'une offre institutionnelle, estimée à 40 % des CAP délivrés (Maillard 2005). Ont aussi été inclus dans ce type de parcours le fait de compléter un diplôme de niveau V ou IV par une mention complémentaire, une formation complémentaire, par exemple d'initiative locale. Ces parcours concernent 3,9 % des jeunes du secondaire.

Pour d'autres, il s'agit d'une accumulation par poursuite d'études, ou par approfondissement entre diplômes de niveaux distincts, le plus souvent du niveau V au niveau IV. On pourrait parler ici d'une logique de cumul « vertical » autorisant un éventuel débordement du champ professionnel initial ou au moins d'ébaucher ce qui sera une carrière professionnelle. Ainsi, aujourd'hui, les connaissances informatiques nécessaires en mécanique automobile dépassent le niveau V de formation et impliquent de suivre au moins un niveau IV. De ce fait, la transposabilité des connaissances en informatique peut laisser espérer au jeune un changement de secteur. La généralisation progressive du passage du BEP à la 1^{ère} pro puis au bac pro conduit à ne pas les mentionner ici, mais dans les carrières professionnelles, dont ils sont une belle illustration. En revanche les passages du CAP au bac pro ont ici été inclus. Ces parcours concernent 4,9 % des jeunes du secondaire.

Au total, 8,8 % des jeunes sont dans ce cas de figure. Le fait qu'il ne soit pas nécessaire de s'engager dans le deuxième diplôme lorsqu'on s'inscrit dans le premier indique que l'anticipation peut être assez courte et le choix de cumul n'émerger qu'au moment de l'obtention du premier diplôme. C'est pourquoi on peut parler d'un choix tactique, suite, par exemple à une réticence à entrer trop vite sur le marché du travail... ou à réussir son entrée. Cette forme de parcours est un peu paradoxale au regard des carrières : d'un côté ils fournissent l'exemple de jeunes attachés à une forme de réussite, bénéficiant ainsi de l'offre éducative. D'un autre ils innovent dans des itinéraires non prévus explicitement par l'institution. Dans certains cas, on peut penser qu'il y a une volonté de rattrapage ou de compenser une orientation précoce dans l'enseignement professionnel, dans d'autres, la proximité du marché du travail incite à raisonner en termes de palette de spécialités.

- Les stratégies de *retour intra- ou interfilières* impliquent une remontée sur un niveau de formation antérieur dans la nomenclature des formations, par exemple de bac pro à CAP.

Pour les uns, cette remontée contre le courant dominant implique que la spécialité du nouveau titre recherché donne lieu à un arbitrage, voire prime sur son niveau : par exemple de niveau IV à niveau V. Ce choix suppose de renoncer au critère d'âge, pourtant prévalent dans l'ensemble du système éducatif, pour parvenir à ses fins. 1,2 % des jeunes sont engagés dans ce type de parcours.

Pour d'autres, il ne s'agit pas seulement d'une volonté d'aller à contre-courant, mais, pour filer la métaphore fluviale, de retourner « à la source » d'une position antérieure, peut-être retenue comme originelle, à la suite d'une première bifurcation. Ainsi des jeunes « reviennent » à la filière générale ou à la filière technologique.

Ce retour à la source n'est pas nécessairement « payé » par un retour au niveau inférieur, il passe plus souvent par une de ces classes transitoires, du type « classe d'adaptation », qui encouragent ce type de parcours, ou bien prend la forme d'un faux redoublement, avec maintien dans une classe de niveau équivalent mais dans une filière différente. Ils concernent 2,9 % des jeunes. Au total, donc, les parcours retour engagent 4,1 % des jeunes de l'enseignement secondaire.

Ce type de parcours révèle une alternance de phases subies, auxquelles succèdent des phases de choix actifs, nécessaires pour enfreindre la loi du genre. Ils justifient de ce point de vue d'être considérés comme un peu plus construits et stratégiques.

Tableau 1
TYPES DE CURSUS DANS LE SECOND DEGRÉ

Types de cursus	Nbre cursus différents	% élèves (n=15 290)	Dont sous-types	Dont bifurcation, ou sortie avant 3 ^{ème}
Carrières générales	14	39,1		1,5
Carrières technologiques	15	15,5		0,5
Carrières professionnelles	76	21,1		1,7
Ensemble carrières	105	75,7		
Parcours Bifurcation	69	9,2	Bifurcation 1 ^{er} cycle	9,2
	45	2,3	Bifurcation 2 nd cycle hors palier seconde	-
		11,5	Total parcours bifurcation	
Accumulation	224	3,9	Accumulation en boucle	1,4
	109	4,9	Accumulation par approfondissement	0,3
		8,8	Total parcours approfondissement	
Retour	106	1,2	Retour à un niveau antérieur dans une autre filière	0,2
	100	1,2	Retour à une filière déjà fréquentée : générale ou technologique	0,9
	144	1,7	Retour à une filière déjà fréquentée : professionnelle	1,6
		4,1	Total parcours retour	
Ensemble parcours	897	24,3		
Ensemble	1 002	100		17,4

Source : Panel 95, DEPP ministère de l'Éducation nationale.

Dans quelle mesure les différences et inégalités usuellement constatées dans l'enseignement secondaire, dont les carrières se rapprochent ici le plus, se retrouvent-elles dans les parcours ?

Le premier fait massif qui s'impose et interdit une comparaison point par point entre les carrières et les parcours est que ceux-ci affectent pour 92,9 % des jeunes en enseignement professionnel (6,7 % en classe technologique, et 0,4 % en classe d'enseignement général).

Pour autant, on peut se demander si la composition sociale des jeunes des parcours et leur expérience de l'institution scolaire est proche de celle de leurs camarades en carrières professionnelles, ou si, sur certains points, ils ne s'en détachent pas.

2. Caractéristiques individuelles et déterminants des types de cursus

2.1. Les chances d'entrer dans un cursus en forme de parcours

La dispersion des âges au moment de l'enquête dépend certes de la classe dans laquelle on est parvenu à l'intérieur d'un cursus. Ainsi en va-t-il du poids des jeunes élèves de 3^{ème} et de 2nde dans les carrières, et particulièrement des carrières générales. Un autre écart connu est que l'âge médian est plus élevé lorsqu'on est dans une carrière technologique et encore plus dans une carrière professionnelle. Si l'on prend pour critère l'âge d'entrée en classe de 6^{ème}, on observe toutefois que la part d'élèves ayant déjà 12 ans ou plus est du même ordre pour les carrières générales et les carrières technologiques mais qu'elle est plus élevée de 35 % pour les élèves en carrières professionnelles, et encore plus pour les jeunes engagés dans un cursus de type parcours.

Ce sont d'abord les difficultés scolaires, traduites par un retard en 6^{ème} ou appréciées par les parents, qui vont déterminer la forme des cursus : avoir plus de 12 ans en 6^{ème} multiplie par 3 les chances de connaître une carrière professionnelle (plutôt qu'une carrière générale), et par 7 celles d'avoir un cursus en forme de parcours (tableau 2). L'effet du statut social d'origine, ou de l'appréciation que les parents ont sur les performances de leur enfant et sur l'utilité des diplômes, n'est pas plus sensible sur les parcours que sur les carrières professionnelles qui sont à cet égard à peu près indifférenciées (les enfants dont les parents

valorisent le CAP ou le BEP ayant cependant plus de chances de connaître un cursus en forme de parcours). Toutes choses égales par ailleurs – donc à performances scolaires équivalentes – les filles ont plus de chances que les garçons de rester en filière générale.

Tableau 2
**RÉGRESSIONS LOGISTIQUES : RAPPORTS DE CHANCES D'EMPRUNTER UN
AUTRE TYPE DE CURSUS PLUTÔT QU'UNE CARRIÈRE GÉNÉRALE**

Variables entrées dans le modèle	Type de cursus, référence : carrière générale (N=5988)	Carrière Technologique (N=2 375)	Carrière Professionnelle (N=3 218)	Parcours (N=3 709)
Sexe (réf. Garçon)				
Fille		0,69***	0,58***	0,58***
Âge en 6 ^{ème} (réf. 11 ans ou moins)				
12 ans		ns	3,9***	5,7***
13 ans et plus		ns	3,0***	6,9***
Évaluation du niveau de l'élève par la famille (<i>ref. assez bon</i>)				
Grosses difficultés		1,57***	6,73***	6,85***
Un peu de difficultés		2,21***	5,35***	4,12***
Excellent élève		0,20***	0,18***	0,26***
CS du père (réf. employé)				
Agriculteur		ns	ns	1,45**
Artisan, indépendant		0,73***	0,77**	0,78**
Cadre		0,40***	0,20***	0,35***
Prof. intermédiaire		0,77***	0,63***	0,70***
Ouvrier qualifié		1,30***	1,70***	1,64***
Ouvrier non qualifié		1,48***	2,65***	2,41***
Inconnu, non déclaré		0,67***	ns	ns
Diplôme jugé le plus utile (réf. bac général ou technologique)				
NSP		0,64***	0,77***	ns
CAP, BEP		0,66***	1,74***	2,63***
Bac Pro		ns	1,34***	1,61***
Supérieur		0,51***	0,34***	0,35***

Lecture : comparés à ceux qui n'avaient pas de retard, les élèves entrés en 6^{ème} à 12 ans ont presque quatre fois plus de chances d'avoir eu un cursus en forme de carrière professionnelle qu'en forme de carrière générale. Le retard en 6^{ème} ne discrimine pas les carrières technologiques des carrières générales.

*Odds ratio * = significatif à 10 %, ** = significatif à 5 %, *** = significatif à 1 %. Source : DEPP, Panel 95.*

Sachant que la part globale des élèves ayant 12 ans ou plus à l'entrée en 6^{ème} est de 23 %, l'orientation ultérieure se joue donc très tôt pour un jeune sur quatre. Pour autant, cet âge n'agit pas comme un stigmate, puisque différents types de parcours demeurent envisageables.

Si l'on compare à présent les parcours aux carrières professionnelles, en restreignant la comparaison aux élèves qui préparent un diplôme professionnel en fin de cursus, c'est à nouveau le retard scolaire qui a l'effet le plus sensible sur la forme du cursus : il accroît les chances de connaître un cursus en forme de parcours, et surtout un parcours avec bifurcations (tableau 3).

Tableau 3
**RÉGRESSION LOGISTIQUE : POUR LES ÉLÈVES DE SECOND CYCLE PROFESSIONNEL,
 RAPPORTS DE CHANCES D'EMPRUNTER UN PARCOURS PLUTÔT QU'UNE CARRIÈRE PROFESSIONNELLE**

Type de cursus, référence : carrière professionnelle (N=2 833)	Tout parcours N=2 087	Parcours retour N=322	Parcours accumulation N=516	Parcours bifurcation N=1 249
Variables entrées dans le modèle				
Sexe (réf. Garçon) Fille	0,72***	ns	0,82*	0,63***
Âge en 6 ^{ème} (réf. 11 ans ou moins) 12 ans 13 ans et plus	2,12*** 3,61***	2,52*** 3,51***	1,20* ns	2,61*** 5,02***
Évaluation du niveau de l'élève par la famille (réf. assez bon)				
Grosses difficultés Un peu de difficultés Excellent élève	1,50*** ns 1,52*	1,34* ns 1,82*	ns ns ns	1,76*** ns 1,56*
CS du père (réf. employé)				
Agriculteur Artisan, indépendant Cadre Prof. intermédiaire Ouvrier qualifié Ouvrier non qualifié Inconnu, non déclaré	1,39* ns ns ns ns ns ns	ns ns ns ns ns ns ns	ns ns ns ns ns 0,67* ns	1,48* ns ns ns ns ns ns
Diplôme jugé le plus utile (réf. bac général ou technologique)				
NSP CAP, BEP Bac Pro Supérieur	1,21* 1,82*** 1,23** 0,72***	ns ns ns 0,64*	ns 1,85*** 1,32* ns	1,31** 2,09*** 1,38*** 0,70**

Lecture : parmi les élèves qui finissent leur cursus en second cycle professionnel, ceux entrés en 6^{ème} à 12 ans ont deux fois plus de chances d'avoir eu un cursus en forme de parcours plutôt qu'en forme de carrière professionnelle, comparés à ceux qui n'avaient pas de retard. Ils ont surtout plus de chances d'avoir eu un parcours avec retour ou bifurcation.

*Odds ratio * = significatif à 10 %, ** = significatif à 5 %, *** = significatif à 1 %. Source : DEPP, Panel 95.*

Les âges d'entrée en 6^{ème} selon les différents parcours sont en effet contrastés : lorsqu'un élève entre à 12 ans en 6^{ème}, le rapport de chances qu'il suive ensuite un parcours accumulation n'est « que » de 1,2 fois celle de suivre une carrière professionnelle, alors qu'il est de 2,6 pour suivre un parcours bifurcation.

Le degré de réussite de l'élève en collège, tel qu'apprécié par les parents, semble avoir un effet contradictoire : les élèves ayant de grosses difficultés mais aussi les très bons élèves ont plus de chances que les élèves moyens de connaître un cursus en forme de parcours qu'une carrière professionnelle, et en particulier un parcours retour ou bifurcation. Il faut souligner que parmi les parcours retour, quatre jeunes sur dix suivent un CAP ou un BEP, ou, plus rarement, un bac pro... alors qu'ils sont déjà titulaires d'un bac.

L'origine sociale intervient peu pour discriminer les cursus (seuls les enfants d'agriculteurs ayant plus de chances d'opérer des bifurcations). En revanche, lorsque les parents accordent une valeur particulière aux diplômes professionnels, les chances sont plus grandes de connaître un parcours accumulation ou bifurcation.

L'originalité des jeunes des parcours accumulation se retrouve à plusieurs points de vue : la mixité comme dans les carrières technologiques (48 % de filles dans les deux cas), alors que les autres parcours peu féminisés, parfois moins que les carrières professionnelles (42 %), comme dans les parcours bifurcations (34,3 %).

L'origine sociale distingue aussi ces parcours accumulation : lorsqu'un élève a un père ouvrier non qualifié, que l'on sait nombreux dans l'enseignement professionnel, le rapport de chances de se trouver dans un cursus de type parcours est certes deux fois plus élevé que de suivre une carrière générale. Toutefois, à y regarder de près, ce rapport est de 0,67 si l'on compare les parcours accumulation et les carrières

professionnelles. Cela signifie que les enfants d'ouvriers non qualifiés ont presque deux fois moins de chances de se trouver dans ce parcours qu'en carrière professionnelle.

On peut donc penser que les parcours accumulation présentent le plus de traits positifs qui démarquent les jeunes des carrières professionnelles : ils n'ont certes pas eu une scolarité très facile mais ils semblent avoir trouvé une logique de formation en multipliant les titres qui sont à leur portée. Ceux-ci, déconnectés du critère d'âge au moment de leur obtention, prennent surtout une valeur au regard de la spécialité et du métier auxquels ils se destinent. D'un autre côté, les parcours bifurcation semblent plus difficiles, moins élaborés et se traduisent moins souvent par un diplôme au moment de l'enquête. Le cas des parcours retour est un peu plus complexe : si ces jeunes semblent se rapprocher des précédents, ils sont aussi ceux qui mentionnent le moins souvent s'être vu opposer un refus de vœu d'orientation (27,8 %), soit moins souvent que tous les parcours, mais aussi que leurs camarades en carrières professionnelles et en carrières technologiques.

2.2. Les diplômes dans la famille et l'environnement

Après avoir pris la mesure des contraintes et des ruptures qui ont marqué les cursus, l'environnement familial et social donne des indications des modèles, ou des ressources sur lesquels les jeunes ont eu la possibilité de s'appuyer au fil des années. L'enquête sur la « valeur du diplôme » menée en 2007 auprès de 2 600 jeunes collégiens, lycéens ou apprentis, réalisée dans le cadre du Centre Maurice Halbwachs et du Céreq, donne des précisions sur ce contexte³. Une question était : « Dans votre famille, parmi vos proches, y a-t-il quelqu'un qui fait ou a déjà fait les études que vous envisagez ? ». Le fait d'avoir un parent ou un proche qui ait déjà emprunté la même voie de formation peut en effet servir de modèle, ou au moins faire entrer cette voie dans le champ des possibles.

La sociabilité joue ici un rôle plus important que la famille puisque 36,2 % des jeunes mentionnent un ami personnel et 26,2 % un ami de la famille. Ceci est particulièrement le cas des apprentis, avec un effet d'âge probable. Viennent seulement ensuite les membres de la famille, en premier lieu les cousins (21 %), les oncles et tantes (14 %), et enfin seulement les parents (11 %) et les frères et sœurs (10 %). Ces réponses se cumulent rarement : 3,2 % citent à la fois un ami personnel et un ami de la famille, 2,2 % citent à la fois un ami personnel et un cousin, 2 % citent un ami personnel et un oncle ou un voisin. Certes, chacun a en général plus d'amis et de cousins que de pères et de mères, pourtant les écarts constatés relativisent le poids généralement accordé à la qualification des parents. Le père, la mère et la fratrie sont souvent mentionnés en 3^{ème} et 2^{nde}, alors que les grands-parents et les cousins le sont plus en centre de formation d'apprentis et en lycée agricole, particulièrement en CAP/BEP, mais aussi en 3^{ème} et 2^{nde}.

Les amis personnels sont plus cités dans les parcours (45,6 %) que dans les carrières (34,7 %). Alors que les amis de la famille qui viennent en second rang sont cités dans les mêmes proportions (25,8 % et 26,2 %). Dans le détail, des écarts plus importants ressortent : si les amis personnels sont particulièrement peu cités dans les carrières générales (28,3 %), les amis de la famille le sont plus (28,8 %), et les pères et mères le sont plus que la moyenne (12,8 % contre 10,5 % en moyenne). L'hypothèse du capital social trouve ici quelques arguments.

Dans les parcours retour, les amis personnels sont également peu cités (32,4 %), au profit de la famille élargie : comme les cousins (26,5 % contre 28 % en moyenne) et les grand parents (8,8 % contre 3 % en moyenne). Les voisins sont aussi beaucoup cités (14,7 % contre 10,7 % en moyenne). C'est une autre forme de capital social familial auquel on aurait affaire ici, sans doute moins « reproductif » et plus de l'ordre d'une sociabilité de proximité, sans aller toutefois jusqu'à évoquer une sociabilité élective. Celle-ci pourrait être illustrée par ceux qui citent le plus les amis personnels. Les jeunes en parcours bifurcation les citent beaucoup mais très peu la famille immédiate et élargie. Ce serait chez eux que l'on trouverait la sociabilité la plus active. Les jeunes des parcours bifurcation, eux, sollicitent à la fois les liens personnels et familiaux.

³ Pour les données chiffrées, voir <http://www.cereq.fr/pdf/Net-Doc-37.pdf>.

Conclusion

Une première conclusion peut être retenue de cette distribution entre carrières et parcours : un jeune sur quatre, au moins, échappe aux modèles de carrières proposés par l'institution scolaire et donne le signe d'une appropriation du parcours dont on ne peut postuler qu'elle résulte d'un déterminisme ou d'un autre. Il est donc nécessaire de prendre la mesure exacte des logiques sociales à l'œuvre dans ces parcours.

Même si les cursus conformes à l'offre institutionnelle restent les plus fréquents, 37,1 % des jeunes en bac pro, 30 % en CAP/BEP, et enfin 5,6 % des jeunes de terminales générales et technologiques suivent un cursus en forme de parcours.

Une deuxième conclusion est que les différents types de cursus fournissent un éclairage sur le mode de construction biographique des voies d'accès à un ou plusieurs diplômes. Ils montrent les logiques propres à l'œuvre surtout dans l'enseignement professionnel, tendent à privilégier les critères d'orientation par le choix de spécialité et de finalité professionnelle plus que par le niveau des performances et le critère d'âge. De ce point de vue, un certain assouplissement de ces critères conduit à réduire l'étanchéité des cloisonnements entre filières, pour l'essentiel à ce jour, entre filière technologique et professionnelle. Les entretiens collectifs préliminaires à notre enquête ont du reste montré que ces passerelles sont d'autant plus facilitées par l'institution et les personnels qu'elles se situent à l'intérieur du même établissement. On peut donc penser que si les établissements devaient prendre plus d'autonomie à l'avenir, ces passerelles pourraient s'en trouver multipliées, sous réserve de stratégies allant dans ce sens, favorisant plus une complémentarité qu'une concurrence à l'échelon local.

Une troisième conclusion prend la forme d'un paradoxe : un certain assouplissement des processus d'orientation à une date donnée pourrait s'accompagner d'un durcissement des cursus, le passé scolaire d'un jeune engageant lourdement son avenir. Les lignes de clivage, pour être moins visibles, n'en seraient pas moins fortes. Ces nouvelles formes de cloisonnement ne coïncidant qu'imparfaitement avec les filières institutionnelles, on serait alors fondé à parler d'une segmentation du marché scolaire, par analogie avec la segmentation du marché du travail.

Bibliographie

Dupray A., Recotillet I. (2004), « Trajectoires scolaires atypiques et conditions d'entrée sur le marché du travail », *Note de travail LEST*, pp. 1-29.

Ferrait L. (2007), « Projections à l'horizon 2015. 2006-2015 : une augmentation des effectifs du second degré est prévue à partir de 2010 », *Éducation et formation*, 74, avril, pp. 83-92.

Grelet Y. (2005), « Enseignement professionnel, spécialité de formation et reproduction sociale », *Éducation et formations*, 72, p. 125-136.

Hughes E. C. (1996), *Le regard sociologique*, Éd. de l'EHESS, Paris.

Maillard F. (2005), « L'ambivalence de la politique éducative : le CAP entre déclin et relance », *Formation Emploi*, 89.

Monchatre S. (2007), « Des carrières aux parcours... en passant par la compétence », *Sociologie du travail*, 49-4, pp. 514-530.

Tréanton J.-R. (1960), « Le concept de carrière », *Revue française de sociologie*, 1-1, pp. 73-80.

Annexe

Nomenclature des classes à la base de la description des cursus

6^{ème}, 6^{ème} spéciale, 5^{ème}, 5^{ème} spéciale, 4^{ème}, 4^{ème} spéciale, 4^{ème} techno, 3^{ème}, 3^{ème} spéciale, 3^{ème} techno, 2^{de} générale, 2^{de} techno, 1^{ère} générale, 1^{ère} techno, 1^{ère} d'adaptation, 1^{ère} année de CAP, 2^{ème} ou 3^{ème} année de CAP, 1^{ère} année de BEP, 2^{ème} année de BEP, Mention complémentaire, 1^{ère} année de brevet professionnelle ou de BMA, Terminale générale, Terminale technologique, Terminale professionnelle.

Exemples de cursus suivis par les élèves du Panel 95

Carrière générale 6^e 5^e 4^e 3^e 2^dG 1^eG TerG
Carrière technologique 6^e 5^e 4^e 3^e 2^dG 1^eT TerT
Carrière professionnelle 6^e 5^e 4^e 3^e BEP1 BEP2 1^eP TerP
Carrière professionnelle 6S 5S 4S 3S CAP1
Parcours retour 6^e 5^e 4S 3^e BEP1 BEP2
Parcours retour 6^e 5^e 4Tech 3Tech BEP1 BEP2 1^eT TerT
Parcours retour 6e 5e 4S 3e BEP1 BEP2
Parcours accumulation 6^e 5^e 4^e 3^e BEP1 BEP2 1^eAdap TerT
Parcours accumulation 6^e 5^e 4^e 3^e BEP1 BEP2 1^eT TerT
Parcours accumulation 6^e 5^e 4^e 3^e CAP1 CAP23 1^eP TerP
Parcours bifurcation 6^e 5^e 4Tech 3Tech BEP1 BEP2
Parcours bifurcation 6^e 5^e 4^e 3^e 2^dG 1^eG 1^eT TerT

N.B. : seuls sont pris en compte pour décrire un cursus, les changements de position scolaire, repérables dans cette nomenclature. En particulier, les redoublements n'apparaissent pas.

Après l'activité professionnelle, retraite ou re-traitement ?

*Aline Chamahian**

Nos sociétés tendent à penser la formation qui s'inscrit dans la dernière phase du cours de la vie en des termes largement opposés. Soit la formation est présentée comme un enjeu potentiel du maintien en emploi des « seniors », elle est ici sollicitée dans sa dimension professionnalisante et intégratrice au monde du travail et à l'entreprise. Soit elle représente une façon d'occuper le temps libre de la retraite – on parle alors de « seniors étudiants », ces « étudiants aux cheveux gris » que l'on voit revenir sur « les bancs de l'école ». La formation permet alors d'occuper intelligemment le temps de retraite, assimilée à un loisir intellectuel qui prend parfois la forme d'une « revanche ».

Ce flou sur ce que recouvre la catégorie « senior » est assez problématique (Caradec 2005), car dans les deux cas nous n'interrogeons pas les mêmes réalités. Les « seniors » seraient-ils ces « travailleurs vieillissants » qui en raison de leur âge vivent une « précarisation de la fin de carrière » (Guillemard 2006) ou au contraire, ces « jeunes retraités » possédant encore de nombreuses ressources pour investir dynamiquement et culturellement la vie de la cité (Haicault 1998) ?

Ces deux conceptions tendent à révéler une vision dichotomique de la réalité sociale où la formation prendrait des dimensions différentes, selon qu'elle se situe dans la sphère professionnelle ou de retraite. Or, avec le développement des sorties progressives d'activités, les frontières entre les temps de travail, de chômage, d'invalidité, de retraite et de vieillesse se brouillent ayant pour effet d'araser les seuils d'âge (Guillemard 2006).

Dans ce contexte, il nous paraît nécessaire de dépasser cette vision dichotomique du rôle de la formation pour les personnes vieillissantes et d'adopter une posture plus nuancée et moins tranchée.

En effet, s'il est aujourd'hui admis que la formation professionnelle continue est un complément indispensable à la formation initiale, dans le déroulement de « carrières » professionnelles, il semble que les besoins de formation soient également bien réels dans la phase de transition entre vie active et retraite et qu'ils soient encore liés à des projets de vie « active ». Cependant, ces retours en formation se distinguent de la formation professionnelle continue en ce qu'ils présentent la spécificité d'être conduits individuellement et qu'ils sont « extrinsèques » à l'activité professionnelle exercée. Il existe trois cas typiques pour lesquels on peut parler de « formation extrinsèque » : lorsque le retour en formation s'effectue au cours de l'activité professionnelle mais qu'il ne vise pas l'acquisition de compétences spécifiques pour évoluer au sein de celle-ci (notamment par une augmentation de son niveau de qualification), lorsqu'il s'effectue dans le cadre d'une sortie anticipée du marché du travail qui conduit à la retraite ou enfin, lorsque le retour en formation s'opère au moment de la retraite. Les travaux de P. Santelmann tendent à souligner ce processus selon lequel plus on avance en âge et plus les besoins de formation sont extrinsèques au travail (2004). Mais nous pouvons d'emblée préciser que s'ils sont extrinsèques à l'activité professionnelle – c'est-à-dire généralement qu'ils visent l'épanouissement personnel et le plaisir d'apprendre – ils peuvent également être le vecteur de reconversions sociale et professionnelle.

La recherche que nous sommes en train de conduire sur les formes d'engagement dans les études au moment du passage à la retraite¹ nous a permis de dégager ces trois dimensions de l'activité éducative. En effet, si la majorité des individus qui se situent dans cette période de transition vers la retraite investissent la formation pour eux-mêmes, dans une perspective ludique et qui renvoie au « plaisir d'apprendre », certains le font soit pour être utiles socialement (dans les milieux associatifs, politiques, etc.), soit pour entrer dans une véritable « 2^e carrière » (Gauillier 1988). Les données tirées de l'enquête « Formation Continue 2000 » permettent de confirmer ce constat, puisqu'elles montrent que 90 % des formations suivies par les retraités

* Aline Chamahian, Université Lille 3, allocataire-monitrice, doctorante au Gracc, aline.chamahian@univ-lille3.fr.

¹ Nous avons réalisé 80 entretiens avec des étudiants qui devaient être en retraite au moment de l'enquête et avoir une expérience de formation d'au moins deux ans. Nous les avons rencontrés au sein de plusieurs structures : l'Université Lille 3, l'Université Tous Ages de Lyon (structure universitaire), l'Université du Temps Libre de Lille et l'Université de Nice Inter-Ages. Ces deux dernières structures étant liées par convention avec les universités des villes où elles sont localisées.

sont à buts culturel, sportif et personnel ; 2,5 % visent des fonctions associatives ou syndicales et 1,6 % visent l'obtention d'un diplôme ou une qualification reconnue.

Ce sont précisément ces situations de reconversions sociale et professionnelle que nous souhaitons interroger dans cet article. Ce travail s'appuie sur une analyse approfondie d'une dizaine d'entretiens de type semi-directif réalisés avec des individus qui sont passés par une formation diplômante pour s'engager socialement ou professionnellement, au moment de leur sortie d'activité. Ce sous-échantillon nous a semblé en effet particulièrement représentatif des « parcours atypiques » des retraités rencontrés, et au sein desquels, le retour en formation diplômante a été central. Ces enquêtés étaient inscrits dans deux structures éducatives : l'Université Lille 3 et l'Université Tous Âges de Lyon, qui présente la spécificité d'être un service général de l'Université Lyon 2. Ce statut juridique particulier lui a donné la possibilité de proposer des formations diplômantes, dont le Diplôme universitaire de tutorat social (DUTS) entre 2003 et 2005.

Notre propos s'organisera en trois parties. Dans la première, nous montrerons que ces « parcours atypiques » de retour en formation diplômante au moment du passage à la retraite sont des parcours majoritairement féminins qui prennent leur sens à travers l'analyse des trajectoires de vie des enquêtés et des sphères qui les composent (familiale, scolaire et professionnelle). Nous travaillerons également les sorties d'activités sur lesquelles débouchent ces trajectoires.

À partir de la présentation de ces trajectoires et des sorties d'activité qui les caractérisent, nous présenterons dans un deuxième temps les trois logiques du retour en formation dans cette phase de l'existence.

Enfin, à partir de ces analyses nous dégagerons les types de trajectoires que ces retours en formation extrinsèque contribuent à définir. Nous reviendrons ainsi sur le rôle de la formation diplômante dans la redéfinition de ce temps de retraite, vécu comme un temps de re-traitement de ses acquis, de son expérience et de soi et non comme un temps de repos et de retrait.

1. Trajectoires de vie féminines comme ouverture sur la formation diplômante dans le temps de retraite

L'hypothèse probable selon laquelle « la réorganisation du parcours à la retraite prend sens par rapport à la trajectoire biographique antérieure et se réalise en continuité, à distance ou en rupture avec les espaces d'identification précédents » (Guichard-Claudic et al. 2001, pp. 81-82) constitue ici le point de départ de cette étude, tout en prenant en considération le caractère sexué de ces trajectoires. En effet, la constitution du sous-échantillon à partir duquel nous avons produit nos analyses, nous a permis de constater que les retours en formation extrinsèque, au sortir de l'activité professionnelle, étaient généralement féminins².

Les individus que nous avons rencontrés sont nés entre 1940 et 1949, ils appartiennent à ces cohortes qui, depuis les années 2000, franchissent le pas de la retraite (Viriot-Durandal 2003, p. 189). Ils présentent également la spécificité d'avoir des trajectoires de vie dont le déroulement s'est effectué dans un contexte économique et social particulièrement favorable – celui des Trente Glorieuses – rendant possible la construction de trajectoires dites ascendantes.

1.1. Des trajectoires par défaut

L'orientation par défaut de ces trajectoires se situe généralement dès les premiers choix en matière de scolarité. Ces enquêtées caractérisent le déroulement de leur scolarité comme un véritable « parcours du combattant ». Issues de milieux populaires, les études jusqu'au bac ou dans l'enseignement supérieur n'étaient généralement pas projetées par leurs parents, qui souhaitaient qu'elles contribuent à la vie familiale financièrement ou en se mariant.

La trajectoire de Colette (63 ans) rend compte d'un véritable « parcours scolaire contrarié » qui a abouti à une orientation professionnelle non souhaitée au départ : « *je voulais continuer mes études pour devenir euh... professeur de sciences naturelles, c'était précis hein ! [...] mes parents n'ont pas voulu [...] Alors là, à*

² De manière générale, nous avons constaté que les femmes sont plus concernées que les hommes par la formation dans le temps de retraite. Quelles que soient les structures éducatives d'inscription, elles représentent entre 60 % et 70 % de la population des étudiants retraités.

l'issue, après mon bac, j'avais plus d'autres solutions que de quand même réussir le concours d'entrée à l'école normale. » À la sortie de l'école normale, elle enseigne un an dans un collège – elle aurait souhaité y rester pour y faire carrière, car elle enseignait précisément les sciences naturelles et le français – mais elle se voit à nouveau obligée pour des raisons familiales de passer le CAP pour entrer dans l'enseignement élémentaire, où elle restera près de 20 ans, avant de passer le concours pour entrer dans l'enseignement spécialisé.

Sa trajectoire est marquée par plusieurs moments de rupture qu'elle a à chaque fois négociés, pour leur donner du sens, tant au niveau de son parcours de formation que dans la vie professionnelle.

La trajectoire de Shirley (62 ans) rend compte des mêmes difficultés pour accéder au bac, elle a pour autant pu réaliser des études supérieures en sciences physiques, en finançant elle-même ses études. C'est dans le cadre de cette activité salariée qu'elle se découvre une vocation pour la psychologie. Son propos révèle à quel point son orientation paraissait « irréversible » et que ce projet de formation, pour devenir psychologue, ne pouvait être satisfait alors : *« j'ai découvert psycho quand j'étais en maîtrise de physique, j'étais pionne dans un lycée et y'avait un autre pion qui faisait psycho et quand je regardais ce qu'il faisait, je me disais "c'est ça que je veux faire !" . Seulement j'ai jamais osé dire à mes parents "voilà, je suis en maîtrise de physique, mais je veux plus faire ça, je veux faire psycho".* » Elle souligne la frustration éprouvée, tout au long de sa carrière professionnelle en tant qu'enseignante de physique, par cette mauvaise orientation de départ, sur laquelle elle n'a pu revenir que bien plus tard, précisément par l'entrée en formation extrinsèque.

La trajectoire de Clotilde (61 ans) est typique de ces orientations non choisies pour lesquelles c'est la formation continue qui permet de connaître une ascension sociale. Issue d'une famille modeste et migrante, elle ne s'est pas vraiment interrogée sur son parcours scolaire, estimant que le plus important était de gagner rapidement sa vie, elle passe un CAP de comptabilité : *« Non je ne l'ai pas choisi, disons que je l'ai choisi en fonction de ce qu'il y avait. À l'époque, en sortant de l'école primaire, je pouvais faire ce CAP comptable, ça m'a plu quand je l'ai fait, ce qui m'a moins plu, c'est quand je suis rentrée au rectorat [...] je me suis dit "mais je ne vais pas faire des feuilles de paye pendant 35 ans ?".* » Au cours des années 1970, après dix années passées dans la comptabilité, elle profite de la loi sur la formation professionnelle continue pour obtenir une équivalence du bac et passer le concours d'assistante sociale. Ce besoin de formation professionnelle témoigne de « l'ambition d'une promotion sociale » qui vise à réparer cette orientation par défaut et à intégrer un univers professionnel au sein duquel elle a connu une carrière professionnelle valorisante, dans le secteur du social (Dubar 1990).

Si les trajectoires de Colette et Clotilde n'ont pas été véritablement voulues au départ, c'est par le biais de la formation professionnelle continue qu'elles ont pu investir leur activité professionnelle de façon satisfaisante. En ce sens, elles ont toutes deux assez mal vécu leur sortie d'activité, car elles auraient souhaité ne pas arrêter brutalement et passer par un mi-temps. Colette a ainsi pris sa retraite à 50 ans et Clotilde est sortie de son activité professionnelle par un congé de fin d'activité. Elles soulignent toutes les deux le sentiment d'avoir encore des choses à faire dans leur milieu professionnel. Shirley a vécu de façon totalement inverse sa sortie d'activité, l'âge de 60 ans représentait pour elle la possibilité d'avoir une année de libre – par le passage en retraite – pour terminer sa formation de psychologue et se reconverter. Nous verrons dans la suite de l'analyse, que ce sont ces trajectoires « contrariées », par défaut ou « non choisies » associées aux types de sorties d'activité vécues qui donnent du sens à l'entrée en formation extrinsèque, notamment, ici, pour « achever » ce « parcours du combattant ».

1.2. Être une femme et faire « carrière »

Certaines enquêtées rencontrées ont eu un rapport plus positif à leur trajectoire de formation, estimant que l'accès au bac était déjà une grande « promotion » leur permettant de sortir de leur condition sociale d'origine : *« je viens d'un milieu très défavorisé donc il était nécessaire que je m'arrête au bac, et pour moi c'était déjà un miracle que j'aie jusqu'au bac. Donc j'ai eu vraiment à choisir mon travail [...] donc avec un bac, plus des stages, je suis rentrée dans l'informatique et je n'en suis jamais sortie jusqu'à ma retraite en 2003* » (Solange, 64 ans). Ce rapport positif n'excluait pas une orientation peu réfléchie, étant « bonne élève », Solange a continué ses études mais elle ne savait pas véritablement quoi faire avec ce diplôme. Elle n'avait pas de projet professionnel clairement défini, mais le bac s'est présenté à elle comme une réelle « opportunité » pour faire « carrière » dans un domaine qui était alors en pleine expansion et grâce auquel elle est sortie de sa condition sociale d'origine : *« j'ai eu entre parenthèses un petit passage bourgeois dans ma vie, à partir du moment où je gagnais beaucoup d'argent, donc j'ai eu un moment où j'ai pris cet*

ascenseur social. » Elle justifie ainsi cette « carrière » réussie, non pas par ses compétences, mais par « *le fait d'une mobilité structurelle qui aurait permis aux enfants de milieux populaires de se qualifier à travers l'évolution générale des emplois* » (Guichard-Claudic et al. 2001, pp. 85-86). C'est la même trajectoire qu'a connu Anna (64 ans), qui après un bac scientifique est entrée comme technicienne dans une entreprise de télécommunications.

Ces deux enquêtées ont connu par ailleurs des sorties d'activité réfléchies et choisies, il s'agissait pour elles de « laisser la place aux jeunes » comme l'explique Solange et, pourrait-on dire de « savoir partir » pour investir des activités qui ne pouvaient l'être jusque-là. C'est en ce sens qu'il nous semble que ces carrières professionnelles ascendantes ont un effet positif sur le retour en formation extrinsèque, car elles n'ont pas permis à ces femmes de faire autre chose en dehors de leur travail : entrer dans une « vie d'aide » pour Solange, suscitée par sa réussite professionnelle et sociale, renouer avec ses racines pour Anna.

1.3. Des carrières professionnelles interrompues

D'autres formes de trajectoires se caractérisent plus particulièrement par leur aspect discontinu ou leur interruption anticipée. Même si elles sont également ascendantes, en ce qu'elles permettent d'atteindre un statut social supérieur à celui d'origine, elles ne sont pas vraiment vécues comme des carrières professionnelles réussies et valorisantes. Elles ont notamment pour effet de faire passer la vie familiale avant la vie professionnelle.

Le déroulement de la carrière professionnelle de Janine (professeur de philosophie dans le secondaire, 67 ans) a en effet été marqué par une interruption de 17 ans entre le début de son activité – à l'issue de ses études – et sa reprise à 41 ans. Elle a fait le choix de faire passer sa vie familiale avant sa vie professionnelle en suivant son conjoint dans ses déplacements professionnels, et en s'occupant de l'éducation de leurs enfants. Son activité professionnelle a pourtant été librement choisie à partir d'une orientation scolaire non contrariée et encouragée par ses parents. Pour autant, lorsqu'elle évoque cette interruption de carrière, elle souligne que c'était un sacrifice « normal » pour les femmes de sa génération : « *Disons, une carrière intéressante mais peu gratifiante. Voilà, ça je pense que c'est quand même quelque chose à dire pour les gens de ma génération, voilà [...] C'est une question de génération, d'éducation, un petit peu de tradition aussi, c'était la femme qui s'arrêtait.* » Elle évalue également ce retour à l'activité de manière tout à fait positive (Guichard-Claudic et al. 2001, p. 83), évoquant sa sortie d'activité, 10 ans après, comme une épreuve. C'est en effet, en raison du décès de l'un de ses enfants qu'elle décide de prendre un mi-temps puis de se mettre en invalidité. Ce dispositif de sortie d'activité ayant pour effet de lui faire vivre une « retraite couperet » (Guillemard 1993, p. 24), car elle ne pourra plus revenir à l'enseignement : « *J'ai pris ma retraite un petit peu forcée en l'an 2000 [...] quand on est en invalidité, on est mis à la retraite d'office à 60 ans, donc j'ai pris ma retraite.* »

Ces dispositifs de sortie anticipée d'activité – assurance invalidité ou chômage – ont également marqué la trajectoire du seul homme que nous avons rencontré. Ingénieur en BTP, il est passé par la formation extrinsèque en vue de se reconverter socialement. Sa trajectoire se situe pleinement dans celles des carrières professionnelles interrompues. Licencié de son entreprise à 58 ans, il avait le sentiment de pouvoir encore travailler jusqu'à 65 ans. Il a fait en ce sens l'expérience d'un « *départ "couperet" et de l'impossibilité de rester sur le marché du travail* » (Guillemard 1993, p. 24) : « *J'ai travaillé 37,5 ans et je me suis fait foutre à la porte [...] parce qu'à 58 ans, on jette beaucoup de monde à la porte, et j'ai fait parti de ces gens là* » (Simon, 63 ans). Il a tenté pendant plusieurs mois de retrouver un emploi, en vain, considérant que sa situation de chômeur n'était pas normale, mais étant conscient qu'il ne pourrait plus investir une activité professionnelle, il s'engage dans le monde associatif. C'est dans ce cadre qu'il ressent le besoin d'investir une formation.

La trajectoire professionnelle de Myriam (57 ans) – dans l'industrie pharmaceutique – a été marquée par plusieurs changements de postes au cours desquels elle a compris qu'elle ne pourrait pas faire « carrière », notamment parce qu'elle était une femme : « *je parlais carriériste et je me suis aperçue à 32 ans que c'était pas ça.* » Sans chercher à évoluer professionnellement, elle s'est tournée vers la sphère familiale. À la suite de plusieurs mutations au niveau de la même entreprise, qui se sont cumulées avec les problèmes de santé de l'une de ses filles, elle a commencé à se désengager professionnellement et à investir parallèlement la formation extrinsèque, en histoire de l'art, à Lille 3. À la suite de sa dernière mutation, elle arrête son activité par un congé de fin d'activité.

Ces trajectoires ont toutes abouti à des sorties d'activité non anticipées qu'elles aient été imposées, choisies librement ou par défaut.

Cette analyse nous permet de souligner que l'histoire familiale, l'orientation scolaire et la carrière professionnelle constituent des éléments essentiels, à prendre en considération, pour comprendre comment se négocient les sorties d'activité. En ce sens, que ces trajectoires aient été orientées par défaut, aient permis de connaître une véritable carrière professionnelle ou au contraire qu'elles aient été marquées par « *une identification faible avec le métier exercé et la place occupée ou des difficultés de fin de carrière* » (Guichard-Claudic *et al.* 2001, p. 87), elles aboutissent et se confondent dans trois types de sorties d'activité : une sortie librement choisie, une sortie choisie par défaut et une sortie imposée – cette dernière caractérisant la trajectoire masculine. C'est à partir de ce premier éclairage que nous pouvons comprendre le sens des retours en formation dans cette période de transition vie active-retraite.

2. Formation diplômante et reconversion au sortir de l'activité

Les types de trajectoires précédemment dégagées, ainsi que les sorties d'activités qui les caractérisent, nous ont permis de construire les trois logiques à l'œuvre dans le retour en formation au moment du passage à la retraite, qui nous permettent de saisir le sens de cette reprise d'étude : « aller jusqu'au bout » de l'activité professionnelle, « être qualifié » dans de nouveaux domaines d'activités ou encore « s'ouvrir » sur de nouvelles sphères d'activités.

2.1. « Aller jusqu'au bout »

Le retour à la formation diplômante permet ici de poursuivre l'activité professionnelle – qui a été arrêtée à défaut de pouvoir continuer – par une autre approche. C'est donc « aller au bout » de la démarche entamée dans le cadre professionnel pour mieux la comprendre et mener à son terme un ensemble d'actions dans un cadre moins contraignant.

Colette a vécu sa sortie d'activité difficilement, précisément car elle avait le sentiment de ne pas avoir tout mis en œuvre pour aider les élèves scolarisés dans l'enseignement spécialisé. Son inscription en sciences de l'éducation à Lille 3 devient alors pour elle, à la fois le moyen d'entrer à l'université – qu'elle n'avait pas pu connaître par sa trajectoire contrariée – et de comprendre théoriquement les difficultés que rencontraient ses élèves : « *C'était vraiment le fait de suivre les cours, d'apprendre, et d'essayer de comprendre pourquoi mes gamins n'arrivaient pas à écrire, j'ai toujours ça au fond de la tête.* » Ce retour en formation vise une continuité avec son activité professionnelle antérieure : « *Les sciences de l'éducation euh... je ne coupais pas les ponts avec mes racines professionnelles, j'allais continuer à travailler pour aller jusqu'au bout de mes idées, à savoir pourquoi ces gamins ont des difficultés en écriture.* »

Dans le cas de Clotilde, le retour en formation lui a permis de revenir à son activité professionnelle différemment, et de « faire le point » sur son parcours. Ce diplôme l'a fait passer du « professionnellement actif » au « socialement engagé » dans le monde du travail social : « *J'aurais quitté le milieu professionnel pour repartir comme ça sur la vie associative, j'étais essoufflée, je crois que j'en pouvais plus. Le fait d'être passé par le DUTS, j'ai l'impression d'avoir réinvesti.* » Elle était directrice de CCAS³ et le DUTS lui a permis d'aller au bout de sa pratique, sans les contraintes professionnelles : « *Non, j'ai pas arrêté ! Je me suis libérée de ce qui m'enquiquinait, de ce qui était devenu pénible, mais j'ai pas arrêté, j'ai gardé ce qui me faisait plaisir.* »

L'idée de s'accomplir individuellement en se donnant les moyens d'aller plus loin dans la démarche professionnelle antérieure caractérise cette logique. En ce sens, si cette formation peut s'étaler longuement dans le temps de retraite, elle se veut malgré tout à « durée déterminée », permettant l'ouverture sur des reconversions sociale et professionnelle.

Ce retour en formation a en effet permis à Colette de passer une thèse sur « l'écriture des enfants en SEGPA »⁴. L'entrée en thèse marque le début de sa reconversion professionnelle par son statut de chargée de cours et son appartenance à un laboratoire de recherche. Sa soutenance lui permet d'investir ainsi une

³ Elle a été directrice de plusieurs Centres communaux d'action sociale.

⁴ Section d'enseignement général et professionnel adapté.

nouvelle activité professionnelle, celle d'enseignant-chercheur. Spécialisée sur les questions de didactique du français, elle pousse jusqu'au bout le sens de sa reprise d'étude dans la reconversion : « *J'avais aussi un message à faire passer, c'est pas innocent que je travaille sur les élèves de SEGPA. [...] j'avais des choses à faire passer au niveau des élèves de SEGPA, qu'on ne connaît pas.* » D'un autre côté, Clotilde « se maintient dans l'esprit de son ancien emploi » en étant impliquée dans le milieu associatif, la mutualité, en étant déléguée départemental de l'Éducation nationale (DDEN), mais aussi en étant membre de jurys dans le cadre des formations de travailleurs sociaux.

Dans cette logique, l'obtention du diplôme permet de cautionner la reconversion professionnelle ou sociale. Il atteste d'un renouvellement de compétences dans des domaines déjà bien connus.

2.2. « Être qualifié »

Cette logique se caractérise par une volonté de compléter un parcours scolaire et professionnel particulièrement marqué par sa dimension technique et/ou scientifique, et de pouvoir investir un autre domaine – soit professionnel, soit dans le milieu associatif et social – avec des outils et une pratique à maîtriser.

C'est cette logique qui donne du sens à la reprise d'études de Shirley, qui débute alors qu'elle était enseignante en sciences physiques. Son engagement en formation était clairement motivé par son désir de devenir psychologue, c'est en ce sens qu'elle interrompt son inscription en thèse lorsqu'elle s'aperçoit que le diplôme de docteur en psychologie ne lui permettrait pas d'exercer en libéral, et qu'il lui fallait un master 2 professionnel. Son passage à la retraite constitue ainsi le moyen de finir cette formation qui nécessitait une année de disponibilité pour faire le stage pratique de master 2 : « *Donc à 60 ans, comme j'avais 40 ans de mon temps légal de travail, j'ai pu prendre ma retraite de l'enseignement et j'ai postulé pour le DESS* »⁵. Ce retour en formation vise ainsi une qualification de type professionnalisante dans un domaine d'activité totalement différent de celui précédemment investi. De ce point de vue, son passage à la retraite ne constitue pas la fin de sa trajectoire, mais bien une ouverture pour se reconverter professionnellement.

Cette recherche de qualification passe donc précisément par l'acquisition du diplôme, garant des compétences et attribuant un statut reconnu. De ce point de vue, la formation extrinsèque est nécessairement à « durée déterminée » jusqu'à l'obtention du diplôme.

Dans la même perspective, Solange et Simon se sont inscrits au DUTS pour acquérir des compétences et mener à bien leur projet de reconversion sociale. La carrière professionnelle de Solange – marquée par une forte ascension sociale et économique – l'a incitée à passer, au moment de sa retraite, d'une vie active professionnellement à une « vie d'aide ». Impliquée dans l'aide auprès de familles de sans-papiers et sans logements, le DUTS lui a apporté des connaissances et compétences qu'elle ne possédait pas. Par ailleurs, dans son expérience, l'obtention du DUTS, comme attestation de ses compétences et de son statut, était particulièrement importante pour sa pratique quotidienne, car il lui a donné une certaine « reconnaissance sociale » : « *J'attendais une crédibilité [...] Dans un tas d'administrations, quand on va faire des papiers, des choses comme ça, on accompagne la famille, ça me permet de dire que je suis médiatrice, c'est une carte de visite pour moi.* » Cette reconnaissance lui permet de se présenter, non pas en tant que retraitée qui est engagée socialement, mais comme personne qualifiée pour investir ces actions auprès des services administratifs, des travailleurs sociaux et des associations : « *Ça leur donne une idée de vous qui est différente de celle de madame X qui grenouille là-dedans quoi [...] là, j'ai un statut.* »

C'est aussi cette acquisition de compétences, dans un domaine largement différent du domaine technique qui lui était familier, que recherche Simon pour contribuer à la réinsertion de chômeurs dans une association : « *Très vite je me suis rendu compte que... euh, y me manquait plein de choses, parce que moi j'ai eu une formation technique, il me manquait plein de choses pour aider les chômeurs.* » Son engagement dans le DUTS se justifie ainsi par l'utilité que peut représenter ce diplôme pour sa reconversion sociale – dans le cadre de la gestion d'associations et du suivi psychologique des chômeurs. Il est aussi garant d'un certain « professionnalisme » : « *Mais c'est un vrai travail, c'est un vrai travail ! [...] Ce n'est pas un métier, mais il faut quand même faire ça avec un minimum de professionnalisme quoi ! [...] C'est un travail quand même, on est tous bénévoles, mais on a des capacités professionnelles.* »

⁵ Diplôme d'études supérieures spécialisées qui correspondait au master 2 professionnel avant la réforme LMD (licence-master-doctorat).

2.3. « S'ouvrir »

Dans cette dernière logique, le retour en formation diplômante vise à s'ouvrir sur de nouveaux horizons, de nouvelles perspectives de vie, à partir de l'activité éducative et des acquis qu'elle apporte. La formation permet ainsi d'investir de façon plus approfondie et sérieuse des activités laissées en suspens ou abordées dans le cadre des loisirs hors temps de travail.

Myriam a toujours été passionnée d'histoire de l'art, d'architecture, et a souvent voyagé, visité des musées. Son désengagement professionnel et la maladie de sa fille l'ont conduit à s'inscrire par le télé-enseignement à Lille 3, alors qu'elle était encore en activité : « *Je me suis dit, on lit des choses, on les oublie, c'est pas une façon de travailler et quand j'ai vu que y'avait ce site universitaire, je me suis dit bon, ça mange pas de pain, je vais voir comment on travaille à l'université.* » Cet engagement en formation extrinsèque constitue pour elle une nouvelle période, où la formation est vécue comme une sorte de « revanche sur la vie », lui permettant de dépasser ses difficultés professionnelles et familiales – notamment en arrêtant son activité professionnelle pour investir « à plein temps » les études : « *Je me suis inscrite en me disant on verra bien, et puis bon y'a pas d'enjeux. Et quand on m'a proposé de renvoyer des devoirs, j'ai commencé à mordre à l'hameçon, comme j'avais de supers notes, je me suis dit "bon, c'est génial !" [...]. Enfin bon, et puis après on met le doigt dans l'engrenage.* » Elle a ainsi développé un rapport plus « sérieux » à la formation aboutissant à un nouveau projet, marquant la reconversion sociale : partager ses connaissances en histoire de l'art, en présentant des conférences dans les maisons de retraite, dans le monde associatif ou encore en organisant des visites : « *Mon histoire de l'art [...] c'est quelque chose que j'ai envie de partager.* » Elle a ainsi commencé à diffuser ses connaissances et envisage de passer le concours de guide conférencier pour investir pleinement, et de manière utile ses acquis, entrant ainsi dans une démarche de « professionnalisation du temps libre » (Gaulhier 1988).

C'est la même expérience que fait Anna, son entrée en retraite lui permettant de revenir à ses origines familiales par l'apprentissage du hongrois. Alors que son engagement en formation visait précisément à apprendre le hongrois – elle mettra d'ailleurs tout en œuvre pour pratiquer cette langue (université d'été à Debrecen, cours par correspondance, concours de traduction en plus du DUFL⁶ à Lille 3) – aujourd'hui, elle cherche à se maintenir en formation à Lille 3, par le statut d'auditeur libre, pour continuer à entretenir sa pratique de la langue. Si c'est un rapport identitaire à la formation qui a motivé sa reprise d'études, au moment de sa retraite, elle cherche aujourd'hui à conserver une certaine pratique de la langue qui passe par l'investissement d'activités d'utilité sociale. Elle est en effet interprète dans le cadre de voyages en Hongrie, traductrice au consulat de Hongrie à Lille et enfin, elle enseigne le hongrois dans une association. En ce sens, malgré son maintien en formation, elle cherche aujourd'hui à être utile socialement par la pratique de la langue : « *Ben disons que je ne peux plus dire maintenant que c'est un apprentissage, je peux dire que c'est une mise en pratique, et que pour moi c'est quand même un aboutissement, je suis arrivée dans un certain sens à ce que je souhaitais, parler, me rendre utile, renouer des relations.* »

L'originalité de cette logique de formation – dont rendent compte les expériences d'Anna et de Myriam – est qu'elle ne se limite pas à l'épanouissement personnel et au plaisir d'apprendre, il s'agit également d'investir ses acquis pour être utile socialement. Et c'est précisément en raison du recouvrement de ces deux dimensions – se former pour le plaisir et pour être utile – que cette formation se veut à « durée indéterminée » se confondant alors avec le temps de retraite.

3. Types de trajectoires et formes de « re-traitement »

À partir de l'analyse des trajectoires de vie de ces enquêtés, des types de sorties d'activité vécues et des logiques de retour en formation dégagées, il nous est à présent possible de construire les trois types de trajectoires que caractérisent les reconversions (professionnelle ou sociale) par la formation diplômante au sortir de l'activité professionnelle (cf. tableau ci-après). Et ainsi, d'apporter un nouvel éclairage sur la complexité des formes de passage à la retraite, qui ne se veulent plus linéaires.

Parmi les travaux qui se sont intéressés au rôle du passage à la retraite sur la structuration des temporalités vécues, il se dégage généralement deux types de temporalités. Soit la retraite marque une rupture temporelle par l'entrée dans une nouvelle vie permettant de réaliser les projets ou les activités repoussées faute de

⁶ Diplôme universitaire de formation en langues.

temps », notamment dans les sphères sociales et familiales (Gestin 2003, p. 171). Soit la retraite marque une continuité temporelle par l'investissement exclusif d'« activités hors travail professionnel pratiquées jusque-là » (*ibid.* p. 176).

Cependant, lorsque les sorties d'activité sont marquées par des retours en formation qui visent une reconversion, il apparaît que ces deux temporalités prennent des contours différents. En effet, la trajectoire « inachèvement » permet – par le retour en formation – de continuer à investir l'ancienne activité professionnelle, alors que ce sont les trajectoires « bifurcation » et « découverte » qui marquent au contraire une rupture avec la vie professionnelle antérieure.

Dans le cas d'un « inachèvement de la trajectoire », la formation diplômante constitue un moment de « re-traitement de son expérience » dans le temps de retraite, dont l'objectif est de poursuivre par une autre approche l'activité professionnelle antérieure. Cette trajectoire permet de rompre avec le stéréotype de genre selon lequel les femmes dépassent le sentiment de rupture avec leur activité professionnelle, car elles peuvent utiliser ce temps de la vie pour poursuivre leur investissement au sein de la sphère familiale et privée. La forme de re-traitement qui caractérise cette trajectoire est celle qui renvoie à l'expérience professionnelle : se redonner un « nouveau souffle », opérer un bilan de parcours, acquérir des clés théoriques de compréhension de la pratique d'enseignement et réfléchir à la notion de transmission des connaissances. Il s'agit de réinvestir différemment l'ancienne activité et de s'accomplir individuellement à travers l'achèvement de son expérience professionnelle. Ici le temps de retraite est exclusivement consacré aux activités qui caractérisent la reconversion, et les autres activités (ménages, activités culturelles et de loisir) ne peuvent être vraiment investies, faute de temps. C'est ce que souligne Clotilde qui ne se sent pas encore prête pour une « retraite loisir » : « *Si y me vient une réunion du bureau de la mutuelle ou une réunion de la DDEN, et ben ça prend le pas [...] Je suis pas sûre d'être mûre que pour mon bon plaisir.* »

La formation diplômante qui, au sortir de l'activité, permet d'investir de nouveaux domaines professionnels ou de nouvelles activités avec un certain professionnalisme, caractérise ce que nous appelons une « bifurcation de la trajectoire ». Ici le temps de retraite permet d'opérer un « re-traitement de ses acquis et compétences ». En ce sens, si cette trajectoire marque une rupture avec l'ancienne activité professionnelle, elle rend compte d'une forte identification à la sphère professionnelle de manière générale. Il s'agit ainsi de faire le métier désiré depuis plus de 40 ans, de dépasser un licenciement (mal vécu en raison de cette identification) en devenant un vecteur de l'aide à l'insertion ou encore, de justifier l'entrée dans une « vie d'aide » aux familles immigrées par le vécu d'une forte ascension sociale dans le cadre professionnel. La forme de re-traitement qui caractérise cette trajectoire est donc celle qui consiste à acquérir des compétences, rendant la formation essentielle pour opérer cette bifurcation. En ce sens, le temps de retraite ne se confond pas non plus ici avec une « retraite loisir » ou « épanouissement » : « *Je cherchais quelque chose de bien plus constructif quoi, de plus efficace, de plus utilisable, pas seulement pour se faire plaisir* » explique Simon.

Enfin, la trajectoire qui consiste à découvrir de nouveaux domaines est marquée par des sorties d'activité librement choisies, à partir desquelles la formation diplômante permet de « passer à autre chose », de s'ouvrir à d'autres sphères d'activités peu ou mal investies, et/ou à la formation elle-même. Cette trajectoire opère ainsi une véritable rupture avec l'activité professionnelle antérieure. Le temps de retraite devient avant tout un temps de « re-traitement de soi » qui permet tout à la fois de se réaliser personnellement, de donner du sens à sa vie, de renouer avec son passé et de se rendre utile. Le temps de retraite vécu ici confond alors deux modèles de retraite : la « retraite loisir » et la « retraite utile », permettant ainsi de se redécouvrir de manière authentique : « *C'est une découverte de soi-même. Plus, je me suis découverte vraiment comme j'étais, avec cette envie passionnée de découvrir plein de choses, de les partager. J'ai été noyée toute ma vie avec ces idées : vous travaillez, vous avez vos enfants à élever, vous avez vos soucis matériels autour de vous, et on oublie qui on est vraiment* » (Myriam). Ce « re-traitement de soi » est d'autant plus emblématique chez Anna, qui en se rendant utile par la pratique du hongrois, renoue en même temps avec ses racines identitaires.

TRAJECTOIRES DE VIE « ACTIVE » ET FORMES DE RE-TRAITEMENT

	« Aller jusqu'au bout »	« Être qualifié »	« S'ouvrir »
Sortie d'activité choisie librement	-	Bifurcation de la trajectoire « re-traitement de ses acquis et compétences »	Découverte de nouveaux possibles « re-traitement de soi »
Sortie d'activité choisie par défaut	Inachèvement de la trajectoire « re-traitement de son expérience »	-	-
Sortie d'activité imposée	-	Bifurcation de la trajectoire « re-traitement de ses acquis et compétences »	-

Si « devenir retraité(e), c'est d'abord se détacher de son travail, se reconstruire en dehors du travail » (Guichard-Claudic 2001, p. 81), il apparaît que le retour à la formation au sortir de l'activité donne non seulement un sens particulier à la trajectoire de vie, mais il permet également aux individus rencontrés de « re-traiter » leur vie, donnant ainsi une autre consistance au temps de retraite. Dans cette perspective, parler de « re-traitement » permet de souligner l'idée selon laquelle ces individus ne vivent pas le temps de retraite de manière passive, comme dans le cas de la « retraite retrait » ou « retranchée » (Viriot-Durandal 2003). Ils investissent en effet le temps de retraite de manière « active », pour contribuer dynamiquement à la vie de la cité. Mais il nous semble nécessaire d'aller plus loin dans l'interprétation de ces résultats, car ces expériences de formation, aboutissant à des reconversions sociales et professionnelles, constituent un véritable « re-traitement » dans le sens où ces individus n'ont pas le sentiment d'être entrés dans une période de retraite. Pour Shirley, la retraite est « une période très active. Je n'avais pas du tout envie de m'arrêter de travailler [...] Je ne me vois même pas arrêter de travailler à 70 ans [...] Pour moi la retraite c'était "Ah ! Enfin faire le métier qui m'intéresse" ».

De même, ils ne s'identifient pas à des « retraités », soit en raison de leur nouveau statut professionnel, dans le cas de Shirley et de Colette, soit en raison de leur reconversion sociale : « Je ne sais pas ce que ça veut dire être retraitée, ça veut dire quoi ? » (Clotilde). D'où l'apparition de « situations hybrides » où ces retraités sont aussi (et surtout) à nouveaux actifs professionnellement et socialement.

C'est de ce point de vue que le temps de retraite prend chez eux une nouvelle consistance, car ils se considèrent toujours dans l'activité et non dans la retraite, nous aurions ainsi un temps de « re-traitement », comme si la « vraie retraite » allait arriver bien plus tard et constituerait une nouvelle reconversion vers un temps pour soi, avant la « vraie vieillesse » : « Je me sens pas du tout dans la consommation, dans le... non ! Y faut que je fasse des choses. Je me sens pas retraitée c'est-à-dire euh... peut-être que quand je deviendrai plus vieille entre parenthèses, j'aurai envie de prendre une retraite [...] de partir en retraite sur moi-même. Mais là, le mot retraitée, pour moi non ! » (Solange).

Conclusion

Nous nous sommes attachée au cours de cette étude à rendre compte d'un phénomène tout à fait récent, observé dans le cadre d'une recherche plus globale sur l'engagement dans les études au moment de la retraite : celui du retour en formation diplômante au sortir de l'activité, dans le but d'une reconversion sociale ou professionnelle.

À partir de la notion de formation extrinsèque, nous avons tenté de dépasser la vision selon laquelle l'engagement en formation des personnes vieillissantes vise soit le maintien dans l'emploi, soit l'épanouissement personnel. À côté de ces deux types de rapport à la formation, il en existe d'autres, qui permettent aux individus se trouvant dans cette phase de transition vie active-retraite, d'opérer des reconversions professionnelles ou sociales. Nous avons ainsi dégagé les trois types de trajectoires de vie « active » que permettent ces retours en formation diplômante et les formes de re-traitement qui les caractérisent.

Nous souhaiterions conclure l'analyse de ces « parcours atypiques » par une réflexion sur les enjeux du retour à la formation à l'heure de la retraite pour la structuration des temps de la vie.

L'observation du déplacement des temps de formation à travers les âges de la vie a pour effet de modifier la structuration ternaire et linéaire des parcours de vie et, en conséquence, de redéfinir le temps de retraite, qui ne peut plus se limiter aux modèles de la retraite « loisir » et « utile ».

De manière générale, l'observation du déplacement de la temporalité éducative dans le temps de retraite, constitue un nouvel indicateur des mutations à l'œuvre dans la structuration ternaire des parcours de vie. Il révèle que les trajectoires ne sont plus linéaires, irréversibles et qu'elles ne sont plus découpées en trois temps : formation, vie professionnelle, retraite. Nous assistons ainsi à un brouillage des repères temporels, jusqu'ici bien marqués, car « *les cycles de vie uniformes de même que les normes qui les accompagnaient disparaissent de plus en plus et font place à des parcours de vie disparates. Les modèles deviennent de plus en plus flous et variés, brouillant les anciennes significations données à l'âge* » (Mercier 2000, p. 45).

C'est de ce point de vue que les trois trajectoires de vie « active » présentées constituent des « parcours atypiques », en ce qu'elles sont réversibles et flexibles. Elles rendent compte du processus d'individualisation à l'œuvre dans la structuration des parcours, au cours duquel l'âge – comme catégorie normative orientant les pratiques – ne fonctionne plus : « *L'idée d'un âge pour chaque chose tend à disparaître ; émerge alors la possibilité d'un recommencement, d'un retour en arrière. On peut à tout âge refaire sa vie. L'âge comme point de repère perd son sens, il n'est plus la référence permettant le rassemblement autour de points communs et reconnus. Beaucoup plus que l'âge, c'est désormais l'évènement vécu par la personne qui prend le relais* » (Mercier 2003, p. 53).

Ce sont ces évènements vécus – qui ponctuent la trajectoire de vie à travers les différentes sphères qui la composent – qui donnent du sens à la reprise d'études dans le temps de retraite. Dès lors, le concept de « pluriactivité » prend de plus en plus de sens, et nous pouvons nous interroger pour savoir, dans quelle mesure, nous ne serions pas en train d'entrer pleinement dans la logique de la « pluriactivité à tous âges », esquissée par X. Gaullier (2003, p. 81), à savoir celle « *d'un plan de vie flexible fait d'alternance tout au long de la vie entre travail, formation et loisirs* ».

Bibliographie

- Caradec V. (2005), « "Seniors" et "personnes âgées". Réflexions sur les modes de catégorisation de la vieillesse », *Cahier d'histoire de la sécurité sociale*, n° 1, pp. 313-326.
- Dubar C. (1990), *La formation professionnelle continue*, Paris, Éditions La Découverte.
- Gaullier X. (1988), *La deuxième carrière*, Paris, Éditions du Seuil.
- Gaullier X. (2003), *Le temps des retraites. Mutations de la société salariale*, Paris, Éditions du Seuil.
- Gestin A. (2003), « Temps, espaces et corps à la retraite : des paradoxes à penser », *L'Homme et la Société*, n° 147-148, pp. 169-190.
- Guichard-Claudic Y., Le Borgne-Uguen F., Pennec S., Thomsin L. (2001), « L'expérience de la retraite au masculin et au féminin », *Cahiers du Genre*, n° 31, pp. 81-104.
- Guillemard A.-M. (1993), « Activités d'utilité sociale des retraités et des personnes âgées », *Cleirppa Infos*, Hors série, pp. 22-27.
- Guillemard A.-M. (2006), *L'âge de l'emploi. Les sociétés à l'épreuve du vieillissement*, Paris, Armand Colin.
- Haicault M. (1998), « Les jeunes retraités, une génération intervalle dans le temps et l'espace urbain », *Prévenir*, n° 35, 2^e semestre, pp. 123-129.
- Mercier L. (2000), *À la retraite, re-traiter sa vie*, Montréal, Les Éditions de l'Homme.
- Santelmann P. (2004), « Formation continue et âge », *Gérontologie et Société*, n° 111, pp. 143-156.
- Viriot-Durandal J.P. (2003), *Le pouvoir gris. Sociologie des groupes de pression des retraités*, Paris, PUF.

Orientation scolaire et genre : les élèves de CAP et BEP typiques et atypiques

Clotilde Lemarchant, Benoît Tudoux*

S'intéresser aux trajectoires atypiques en termes de genre implique de ne s'intéresser qu'à une frange minoritaire de la population lycéenne, tant il est vrai que les séries et les spécialités empruntées par les jeunes scolarisés comportent toujours un caractère très sexué.

1. Le caractère très sexué des formations techniques

1.1. Des choix de formation toujours très différenciés entre filles et garçons

Jean-Paul Caille et Sylvie Lemaire (2002) ont montré qu'à caractéristiques scolaires et sociales comparables, les filles choisissent plus souvent, et presque exclusivement, des spécialités tertiaires et beaucoup moins des sections industrielles que les garçons. Peu de choses changent depuis vingt ans dans le secondaire entre filles et garçons ainsi que le note Fabienne Rosenwald dans sa récente synthèse (2006). Si l'on voit poindre quelques changements dans les niveaux les plus côtés des filières générales du secondaire (« la parité progresse en série S » qui comprend 45,5 % de filles désormais), les cloisonnements restent forts dans les plus faibles niveaux de formation et dans les formations techniques. « *En 1984, les filles ne représentaient qu'un quart des apprentis, en 2002 30 %. Dans le second cycle professionnel scolaire, la population féminine reste stable : 47 % en 1984 et 46 % en 2002. En 1984, deux groupes de spécialités s'opposaient : si 27 % des filles choisissaient la formation secrétariat-bureautique, ce n'était le cas que de 1 % des garçons alors que 30 % des garçons se tournaient vers les formations électricité-électronique contre seulement 1 % des filles. En 2002, ces choix ont peu évolué : 30 % des filles s'orientent vers le secrétariat-bureautique contre 1 % des garçons alors que 24 % des garçons choisissent la formation électricité-électronique contre 1 % des filles. En 1984, 98 % des effectifs en secrétariat-bureautique étaient des filles, elles sont encore 95 % en 2002. En 1984, 2 % seulement des effectifs du groupe électricité-électronique étaient des filles, elles sont 3 % en 2002* » (Rosenwald 2006, p. 88).

Selon l'auteur, plusieurs facteurs expliquent ce caractère sexué de l'orientation réactivé « à chaque palier d'orientation important » : les meilleurs résultats scolaires des filles, le lieu de la scolarisation (l'apprentissage est beaucoup plus masculin), la précocité des projets professionnels des filles et leur propension à s'autosélectionner et se censurer, même lorsqu'elles sont bonnes en mathématiques. En matière d'orientation, la mixité est donc inachevée et ce phénomène est d'autant plus visible dans les formations techniques courtes (Mosconi 1989 ; Vouillot 1999 ; Lemarchant 2007b).

* Clotilde Lemarchant, Centre Maurice Halbwachs, et centre associé au Céreq pour la région Basse-Normandie, Université de Caen, Esplanade de la Paix, 14032 Caen cedex, clotilde.lemarchant@unicaen.fr ; Benoît Tudoux, Centre Maurice Halbwachs, ENS, 48 boulevard Jourdan, 75014 Paris, benoit.tudoux@ens.fr.

1.2. Les formations techniques courtes

« L'enseignement professionnel et technique est un chantier relativement déserté par la sociologie et par l'histoire de l'éducation » écrivait récemment Catherine Marry (2001, p. 30). Pourtant il offre un lieu privilégié d'observation de l'orientation scolaire, des rapports sociaux de sexes et des lentes évolutions des formes qu'ils revêtent. Actuellement en France, plus de 40 % des jeunes passent par la voie professionnelle. L'enquête « Génération 2001 » du Céreq montre que parmi les sortants du système scolaire en 2001, 28 % sortent d'une formation de CAP et BEP¹ (18 % avec le diplôme en poche ; 10 % avec la formation mais sans le diplôme) (Céreq 2005, p. 9). Sans compter les titulaires d'un bac professionnel passés par cette formation auparavant. Une grande partie de la jeunesse française passe donc par cette formation sans que les sciences sociales y consacrent de très nombreuses études.

1.3. Des enquêtes normandes aux données nationales de la DEPP

Ces deux constats ont motivé le projet de ce travail visant, à partir des données du « Panel 1995 » de la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) du ministère de l'Éducation nationale, à repérer les caractéristiques éventuelles des élèves atypiques en termes de genre (filles en « mécanique »/garçons en « coiffure » par exemple) et de leur parcours scolaire, leur perception de leur formation et de leur avenir professionnel. Quatre groupes, organisés selon deux axes, le sexe et le degré de minorité, sont comparés : garçons et filles atypiques (c'est-à-dire représentant moins de 20 % des effectifs de leur classe), garçons et filles typiques (dans le cas contraire).

Le seuil retenu pour définir la situation minoritaire est d'ordre démographique : sont retenues les situations où jeunes filles ou jeunes gens représentent au plus le cinquième de leur classe, seuil déjà retenu dans de précédentes enquêtes normandes, qualitatives et quantitatives, menées depuis 2005 auprès de lycéens et lycéennes atypiques en formation technique (Lemarchant 2006, 2007), d'adultes des lycées et d'apprenti-e-s atypiques. Le but est de rendre les comparaisons possibles entre ces différentes enquêtes. D'après la base « Reflet », base de données qui consigne les flux d'élèves dans les formations techniques, la part des élèves atypiques est d'environ 3 %, quel que soit le niveau de diplôme – même proportion que chez les lycéen-ne-s et apprenti-e-s de Basse et Haute-Normandie. En 2004, ces élèves, en France, sont 1 200 en CAP, 5 000 en BEP, 1 500 en bac pro.

Pour observer les habitudes sexuées dans le cadre de ces formations professionnelles, nous avons eu recours aux données du « Panel 1995 » de la DEPP, à savoir les relevés administratifs annuels de 1995 à 2003 et l'enquête « jeunes » de 2002-2003. Depuis septembre 1995, la DEPP du ministère de l'Éducation nationale suit un panel de 17 830 jeunes entrés en classe de 6^{ème} ou en section d'enseignement général et professionnel adapté à cette date sur la base d'un échantillon initial représentatif d'élèves en établissement public ou privé de France métropolitaine. Un suivi administratif chaque année permet de dresser un bilan annuel sur la situation scolaire de tous ces jeunes du panel, à quoi s'ajoutent deux enquêtes : l'enquête « famille », réalisée entre mai et septembre 1998, portant sur les représentations de la valeur des diplômes et les aspirations scolaires des familles pour leurs enfants, et l'enquête « jeunes », réalisée entre mai et septembre 2002, dont l'objectif est de mieux connaître les représentations des jeunes sur leur scolarité du secondaire, leur situation actuelle et leurs projets d'avenir (études supérieures, profession). Cette dernière enquête intègre de nombreuses questions permettant d'appréhender l'estime de soi.

En 2002-2003, malgré l'incontournable phénomène d'attrition, il reste encore 16 701 jeunes dans le panel. À cette date, 46 % de la cohorte a quitté le panel, soit par attrition, soit parce que cette portion de cohorte est sortie du système éducatif, pour diverses raisons.

Pour être retenu dans cet échantillon, défini à partir des données administratives de la base « Scolarité » de l'Éducation nationale, l'élève doit être minoritaire dans une des spécialités d'un des diplômes cités à un

¹ Créé en 1919, le CAP (certificat d'aptitude professionnelle) est un diplôme de niveau V qui donne à son titulaire une qualification d'ouvrier ou d'employé qualifié dans un métier déterminé. Il existe environ 250 spécialités de CAP. Créé plus tardivement, en 1966, dans un contexte de réunification de filières de formations qui fonctionnaient jusque là en parallèle, le BEP (brevet d'études professionnelles) est un diplôme d'études secondaires et un diplôme d'enseignement professionnel de niveau V. Beaucoup moins spécialisé que le CAP (environ 50 spécialités sont proposées), il n'a plus vocation désormais de permettre d'intégrer directement la vie active mais offre la possibilité aux élèves de poursuivre des études vers un baccalauréat professionnel puis éventuellement un BTS.

moment de sa scolarité². Travailler sur ces données de la DEPP comporte un double intérêt. En premier lieu, elles donnent un tableau de la situation nationale des jeunes atypiques et un cadrage national aux enquêtes régionales réalisées en Basse et Haute-Normandie, ce qui est important étant données les variations régionales de l'offre de formation. Ensuite, elles permettent de situer les élèves atypiques par rapport aux élèves typiques, ce que permettent moins les enquêtes normandes, davantage centrées sur les premiers.

Dans cette recherche résolument comparative, on raisonne selon deux axes : le sexe et le degré de minorité. On ne retient, parmi les élèves passés par la formation technique de niveau V, que ceux qui sont soit franchement atypiques (c'est-à-dire représentant moins de 20 % des effectifs de leur classe), soit franchement typiques (dans le cas contraire), confrontant ensuite quatre groupes : les garçons typiques, garçons atypiques, filles typiques, et filles atypiques. Cette recherche donne par conséquent l'occasion de repérer tout autant les traits caractéristiques des élèves typiques que ceux des élèves atypiques sur le plan des habitudes sexuées d'orientation scolaire. De même, garçons et filles sont systématiquement comparés, et leurs situations analysées en termes de rapports sociaux de sexes, l'idée étant de se situer dans le cadre d'une sociologie du genre et non d'une sociologie des femmes.

Au total, l'on compte 3 085 individus : 180 élèves atypiques (dont 64 filles et 116 garçons) et 2 905 élèves typiques (dont 1 262 filles et 1 643 garçons).

L'ENQUÊTE NORMANDE « UNIQUE EN SON GENRE »

L'enquête normande, menée en partenariat avec le Conseil régional de Haute-Normandie, les Rectorats d'académie de Caen et de Rouen, les Délégations régionales aux droits des femmes de Basse et Haute-Normandie, articule les dimensions qualitatives et quantitatives : observations dans des lycées et dans des classes, entretiens auprès de trente proviseurs de lycées, enseignants et CPE ; entretiens individuels semi-directifs auprès de trente lycéen-ne-s atypiques à différents moments de l'année scolaire et entretiens de groupes, et enquête exhaustive par questionnaire auto-administré en avril 2005 auprès de tous les lycéen-ne-s concernés en Basse et Haute-Normandie. Un dernier volet d'enquêtes a commencé en Haute-Normandie auprès d'adultes des lycées et auprès d'apprenti-e-s minoritaires de genre, ce qui permettra, outre les comparaisons entre les deux Normandie, d'approfondir les aspects institutionnels.

Compte tenu de la problématique privilégiant l'articulation de diverses dimensions identitaires et institutionnelles, de nombreux thèmes ont été traités : le choix de l'orientation scolaire (sources d'informations, motivations...), le point de vue des familles sur cette orientation (avec dissociation des points de vue du père et de la mère), les projets scolaires et professionnels, les expériences de stage, le positionnement en tant que fille ou garçon, la vie au quotidien dans la classe et le lycée (ambiance, équipement matériel), la sociabilité, la perception de soi ; enfin des questions d'ordre signalétique où une large place est accordée à la fratrie. Un schéma permettant de représenter de façon graphique les parcours de formation clôture le questionnaire de douze pages qui comporte des items et des questions ouvertes. La qualité de sa mise en page, assurée par Annick Degenne, a contribué au fort taux de réponse à ce questionnaire pourtant auto-administré (73 %).

² Ces données comportent quelques limites. Elles offrent un cadrage national à un niveau agrégé, ce qui pose parfois un problème de nomenclature. Un cadrage réalisé à un niveau individuel aurait donné une autre cohorte. D'autre part, l'observation commence en 6^{ème} et s'arrête 7 ans après, à la sortie du système scolaire pour un parcours sans faute. Mais tous ceux qui ont redoublé sont encore complètement inclus dans ce système, leur parcours est inachevé ; ce délai de 7 ans ne nous permet pas d'observer dans leur totalité les parcours de ceux qui ont trébuché, bifurqué. Néanmoins, ces deux réserves n'entament pas la pertinence de ces données pour repérer les spécialités fortement typées du point de vue du sexe.

2. Les élèves de CAP et BEP typiques et atypiques

2.1. Caractéristiques des élèves de CAP et BEP en France selon le sexe et l'atypie

En 2002, 180 élèves de l'échantillon sont passés par un BEP ou un CAP en situation de minorité : 121 par un BEP, 58 par un CAP, 1 par les deux.

2.1.1. L'origine sociale des élèves

L'origine sociale de ces quatre groupes de lycéens est, sans surprise, très majoritairement ouvrière : entre 59 % et 63 % selon le groupe ont un père ouvrier et 58 % ont, en moyenne une mère employée.

Tableau 1
PROFESSION DU PÈRE OU DU CONJOINT DE LA MÈRE (%)

	Ensemble	Filles	Garçons	Filles atypiques	Garçons atypiques
Agriculteur	3	4	2	4	0
Indépendant	9	7	10	4	9
Cadre, p. intell.	4	4	5	0	6
Prof. Interm	13	11	13	22	21
Employé	12	12	12	8	5
Ouvrier	59	60	59	63	59

Source : DEPP « Panel 1995 ».

Tableau 2
PROFESSION DE LA MÈRE OU DE LA CONJOINTE DU PÈRE (%)

	Ensemble	Filles	Garçons	Filles atypiques	Garçons atypiques
Agricultrice	2	2	2	2	0
Indépendante	3	3	3	2	5
Cadre, p. intell.	1	2	1	0	0
Prof. Interm	10	8	10	17	11
Employée	58	61	57	47	62
Ouvrière	26	25	27	32	22

Source : DEPP « Panel 1995 ».

Ce qui frappe en revanche, c'est que les élèves atypiques ont plus souvent un père exerçant comme profession intermédiaire (22 % et 21 %) et moins souvent un père employé (8 % et 5 %) alors que ces deux catégories professionnelles existent en égales proportions chez les pères d'élèves typiques (entre 11 % et 13 %). En particulier, les filles atypiques ont plus souvent une mère de profession intermédiaire (17 % contre 8 % pour les filles typiques) et aussi ouvrière, on y reviendra (32 % contre 25 % chez les filles typiques) et moins souvent une mère employée (47 % contre 61 % chez les filles typiques). Les élèves atypiques sont donc originaires de milieux sociaux légèrement plus aisés et possèdent davantage d'atouts pour innover, prendre des risques, contourner les habitudes culturelles de sexe en matière d'orientation scolaire par exemple.

Dans les quatre groupes d'élèves, les diplômes détenus par les parents suivent une même hiérarchie : par ordre décroissant, viennent d'abord les parents titulaires d'un CAP-BEP (42 % pour les pères et 30 % pour les mères), puis les parents sans diplôme (respectivement 24 % et 28 %) puis ceux titulaires d'un CEP (14 %), et d'un BEPC (9 % et 15 %). Le niveau de diplôme est donc assez modeste, mais surtout proche de celui de ces élèves : les élèves passent par le même cursus que celui suivi par leurs parents, qui leur transmettent une orientation connue, similaire- pour éventuellement les pousser à continuer ensuite (Grelet 2005).

2.1.2- La valeur scolaire des filles atypiques

Les travaux de M. Duru-Bellat (1990), de C. Baudelot et R. Establet (1992), montrent que les filles dans l'enseignement supérieur sont plutôt meilleures élèves, sursélectionnées, comme si, pour oser s'infiltrer dans des filières d'études longues, elles devaient avoir quelques atouts en réserve et asseoir solidement leur légitimité scolaire. Dans les formations techniques courtes, les filles atypiques sont-elles de meilleures élèves que la moyenne pour oser innover en entrant dans des sections où elles sont minoritaires ? Tout comme elles seraient de milieu social un peu moins modeste, elles seraient aussi de meilleures élèves et cumuleraient alors, de façon toute relative, valeur sociale et valeur scolaire, par rapport aux autres élèves de CAP et BEP.

La réponse ne va pas de soi étant donné qu'à ce jour, différentes études montrent des résultats variables en fonction du niveau d'étude. En fait, si cette hypothèse est juste pour les femmes ingénieurs et scientifiques (Ferrand, Imbert, Marry 1999), elle ne se retrouve pas chez les futures techniciennes, qui n'ont pas spécialement été de bonnes élèves. La seule caractéristique qui les distingue est leur profil de scientifique : elles se disent fortes en mathématique, en physique (Daune-Richard et Marry 1990).

Pour les niveaux scolaires les plus modestes aussi, l'hypothèse de la sursélection des filles s'engageant dans des voies où on ne les attendait pas paraît probable – même si ces résultats doivent encore être éprouvés ultérieurement sur la base d'indicateurs permettant d'objectiver la valeur scolaire des quatre groupes. Les déclarations subjectives laissent à penser que les filles atypiques sont scolairement les plus à l'aise.

Au premier abord, le regard des élèves sur leur niveau scolaire, au moment de la procédure d'orientation, est assez semblable dans les quatre groupes : les deux tiers estiment avoir eu un niveau scolaire suffisant... pour aller dans la formation la plus basse ! Mais des divergences apparaissent très vite dès lors que l'on creuse la question. Ainsi, les garçons atypiques sont plus nombreux à reconnaître que leur orientation actuelle est le résultat d'un niveau scolaire insuffisant : 42 % contre 31 % de filles atypiques et 32 % des garçons typiques. Ils sont aussi plus nombreux à souligner le manque de soutien auprès des élèves en difficultés de la part du personnel éducatif (seulement 47 % pensent qu'il y a suffisamment d'aide contre 68 % des filles typiques et 60 % des garçons typiques) et un problème d'offre scolaire (46 % contre 38 % parmi les filles atypiques et 36 % parmi les garçons typiques). Si les filles atypiques sont les moins sensibles au manque d'aide aux élèves en difficulté, c'est peut-être le signe qu'elles en ont moins besoin. Mais ces résultats sont provisoires.

2.2. Façons de voir, façons de vivre sa scolarité

2.2.1. L'ambiance au sein de l'établissement : le malaise de nombreuses filles minoritaires

68 % des jeunes en CAP et BEP estiment qu'il régnait une bonne discipline dans le dernier établissement qu'ils ou elles fréquentaient au moment de l'enquête « jeunes » : les garçons typiques 65 %, les filles atypiques 76 %. Si la majorité mettent en avant la bonne réputation de l'établissement, le degré d'enthousiasme varie sensiblement : 75 % des filles typiques mais seulement 59 % des filles atypiques affichent cette bonne réputation.

Les trois-quarts trouvent qu'il y a de bonnes relations entre élèves. Mais cette moyenne ne rend pas compte des divergences de point de vue selon les groupes et notamment le sexe (de 56 % à 79 % de satisfait-e-s). En effet, les filles sont plus réservées et en particulier les filles atypiques puisqu'un peu plus d'une sur deux seulement considère que les relations entre élèves sont bonnes. Ce résultat concorde avec les difficultés d'intégration dont témoignent la majorité des jeunes filles en situation minoritaire de l'enquête qualitative bas-normande, notamment pendant tout le premier trimestre : mises en doute récurrentes de leur place et de leur légitimité à venir suivre cette formation, insultes, obscénités, coups (Lemarchant 2007).

IL EXISTE DE BONNES RELATIONS ENTRE LES ÉLÈVES (%)

Ensemble	Filles	Garçons	Filles atypiques	Garçons atypiques
74	67	79	56	74

Source : DEPP, « Panel 1995 ».

2.2.2. Une sociabilité dense, surtout pour les garçons des formations « masculines »

Comment ces quatre groupes d'élèves décrivent-ils leur environnement amical, leur réseau de connaissances ?

Globalement, leur expérience en matière de sociabilité est plutôt dense et positive : les trois quarts ont le sentiment d'avoir beaucoup d'ami-e-s, d'être très apprécié-e-s par eux, et d'avoir un-e confident-e. Mais cette moyenne cache des situations plus diverses.

Les garçons typiques sont les plus nombreux à décrire un réseau amical intense : ils sont les plus nombreux à avoir vraiment beaucoup d'amis (41 % contre 26 % des filles typiques) et à se dire très appréciés par leurs copains (43 % contre 35 % des filles typiques). Leurs réponses s'écartent des réponses des trois autres groupes en ce sens qu'ils affirment plus franchement le sentiment d'être au centre d'une camaraderie nombreuse et chaleureuse. Visiblement, l'environnement masculin dans lequel ils se retrouvent favorise l'expression d'une camaraderie masculine généralisée.

Les filles, et surtout les filles typiques, mettent davantage l'accent sur le fait d'avoir un-e confident-e (64 % des filles typiques contre 49 % des garçons typiques)

Les filles atypiques sont les plus nombreuses à avoir très peu d'amis-es; autrement dit, bien que partageant globalement une vie amicale dense comme dans les autres groupes, on retrouve parmi elles les plus solitaires (13 % contre 2 % seulement des garçons typiques). C'est aussi parmi elles que l'on retrouve la plus faible proportion d'élèves s'estimant vraiment à l'aise avec les jeunes de leur âge : 33 % contre 54 % des garçons typiques. Tandis que 85 % des élèves en moyenne s'estiment plutôt ou tout à fait à l'aise dans la sociabilité avec leurs pairs, ces jeunes filles entourées de garçons nuancent l'ampleur de cette aisance. Cause ou conséquence de la situation minoritaire ? Est-ce leur propension à la solitude qui les a amenées à s'orienter dans ces filières où elles sont minoritaires ? Ou bien est-ce leur situation minoritaire et le mauvais accueil qui leur est réservé dans les premiers temps qui les rejettent dans une situation de relative solitude ? L'enquête par entretiens bas-normande permet d'opter pour la seconde hypothèse. Quelques jeunes atypiques normandes se reprochent parfois d'être timides, d'avoir du mal à aller vers les autres. Mais plus nombreuses sont celles qui se replient sur elles-mêmes ou sur une amitié féminine exclusive avec l'autre fille de la classe, suite aux difficultés relationnelles rencontrées dans leur classe et dont elles témoignent en de nombreux discours exutoires.

2.2.3. L'estime de soi : des différences de sexes bien marquées

L'aisance relationnelle et physique semble d'ailleurs davantage le fait des garçons que des filles de cet âge. Les trois quarts des jeunes sont globalement satisfaits de leur apparence physique dont ils ne souhaiteraient d'ailleurs pas changer. Mais le rapport au corps demeure nettement sexué : les filles sont moins satisfaites que les garçons en ce qui concerne leur visage, leur apparence. Seulement 13 % des filles typiques et 8 % des filles atypiques sont tout à fait satisfaites de leur physique en général contre 29 % des garçons typiques et 30 % des garçons atypiques. Si la distinction entre situation typique et atypique s'efface pour les filles, les garçons « atypiques » sont un peu moins contents de leur physique que les autres garçons : 27 % des atypiques ne sont pas vraiment ou pas du tout satisfaits de leur physique contre 16 % des typiques.

Un certain nombre d'indicateurs permet d'évaluer le degré d'assurance des élèves : le degré d'autosatisfaction, la confiance dans ses propres capacités, dans sa possibilité de réussite. Si, dans la grande majorité des cas, ces élèves sont (plutôt) contents d'eux (73 % en moyenne) et affirment plus nettement encore leur confiance en leur potentiel de capacités (85 %), cette satisfaction et ces espoirs sont inégaux selon le sexe de l'élève : les garçons sont plus satisfaits et sûrs de leurs compétences que ne le sont les filles. 63 % des filles typiques et 65 % des atypiques sont plutôt ou tout à fait contentes d'elles contre 79 % des garçons, quelle que soit leur situation démographique dans leur classe.

En revanche, l'expérience en situation atypique n'a aucun effet, sauf peut-être de renforcer l'effet de sexe : les garçons atypiques sont encore plus sûrs d'eux et les filles atypiques encore moins sûres d'elles et plus prudentes dans leurs réponses. Seulement 6 % des filles atypiques se disent tout à fait contentes d'elles contre 20 % de garçons atypiques ; elles sont aussi les moins nombreuses à affirmer haut et fort leurs propres capacités (30 % contre 47 % des garçons des deux groupes).

ÊTRE CONTENT DE SOI (%)

	Ensemble	Filles	Garçons	Filles atypiques	Garçons atypiques
Plutôt d'accord	58	53	61	59	59
Tout à fait d'accord	15	10	18	6	20

Source : DEPP « Panel 1995 ».

Lorsque l'on s'attache à la description des façons de voir et façons de vivre leur scolarité de la part des élèves atypiques et typiques, filles et garçons, l'on constate que les élèves minoritaires ne sont pas si atypiques dans leurs comportements scolaires et leurs jugements sur l'école.

Afin de mettre en évidence et de synthétiser les différents profils de réponses, nous avons réalisé une typologie³ en 9 classes. Aucune n'est complètement masculine ni féminine, typique ni atypique. Une description synthétique des classes montre une graduation assez nette entre filles et garçons. Les garçons sont plus présents dans la classe 2 « Tout va bien » et la classe 5 « Ça va mais sans confidant », tandis que les filles sont plus nombreuses dans les classes 6 « peu d'amis », 7 « mal à l'aise avec les jeunes de mon âge mais ça va » et surtout 8 « mauvaise image de soi ».

DESCRIPTION SYNTHÉTIQUE DES CLASSES

		% de filles (référence 43 %)
Classe 5	Ça va mais sans confidant	23
Classe 2	Tout va bien	26
Classe 4	Ça va mais influençable	34
Classe 9	Peu d'amis, pas apprécié, moyennement content de soi	45
Classe 3	A l'aise dans son réseau mais doute de ses compétences	47
Classe 1	Intégré dans un réseau d'amis, content de soi mais peu de son physique	53
Classe 6	Peu d'amis	59
Classe 7	Mal à l'aise avec les jeunes de mon âge mais ça va	63
Classe 8	Mauvaise image de soi	81

Source : DEPP « Panel 1995 ».

2.3. Un regard sévère et désenchanté sur l'orientation

L'ensemble des jeunes français, tous niveaux confondus, émettent des réserves à l'égard de l'orientation : « *l'orientation est plus contrainte que subie pour quatre jeunes sur dix* » et moins d'un sur deux estime avoir été bien informé par les adultes des lycées (Caille 2005). L'insatisfaction est plus forte parmi les jeunes partis dans les filières professionnelles et techniques et en apprentissage. « *Les différences de perception sont d'abord creusées par le fait que, pour beaucoup de jeunes, l'orientation dans l'enseignement technologique ou professionnel se fait par défaut* » et traduit moins une vocation qu'un niveau scolaire insuffisant pour les exigences de la filière générale (Caille 2005, p. 85).

Ce constat trouve un écho dans les discours des élèves de notre échantillon puisque la majorité d'entre eux/elles contestent les modalités d'organisation de l'orientation scolaire actuelle. Les « choix » d'orientation en CAP et BEP sont particulièrement précoces et seulement 59 % des élèves savaient ce qu'ils ou elles voulaient faire au moment d'établir ce choix crucial. Plus d'un tiers pensent que le conseil de classe a été injuste. 56 % en moyenne estiment avoir été mal informés-ées par les enseignant-e-s et les conseillers/ères d'orientation – les élèves atypiques en particulier : les filles dans 64 % des cas et les garçons dans 62 %.

³ Une analyse factorielle des correspondances sur l'ensemble des items a été réalisée, chaque item étant codé sous la forme d'accord/pas d'accord. Puis nous avons construit une classification ascendante hiérarchique à partir des coordonnées factorielles sur les 10 premiers facteurs, soit 90 % de l'inertie.

Si les deux tiers des élèves estiment avoir eu le niveau suffisant pour s'orienter là où ils/elles se trouvent – c'est-à-dire aux niveaux de formation les plus modestes – les garçons atypiques, on l'a vu, connaissent plus de difficultés scolaires. Visiblement, leur orientation est moins nettement le résultat d'un choix que dans les trois autres groupes. L'enquête bas-normande montre aussi de nettes différences entre garçons et filles atypiques en matière d'orientation : les filles sont plus motivées par leur formation technique que ne le sont les garçons, arrivés là par défaut bien souvent – sauf pour les spécialités « mode-prêt-à-porter » et « coiffure ».

2.4. L'avenir scolaire et professionnel : une anxiété partagée par les filles

2.4.1. Poursuivre des études au-delà du CAP/BEP

Plus des trois quarts souhaitent poursuivre leurs études au-delà du CAP ou BEP et de préférence en bac professionnel (48 % des cas), en CAP ou BEP (23 %) ou en bac technologique (13 % des cas). Seuls 3 % envisagent de poursuivre en bac général.

Continuer en bac professionnel est particulièrement le souhait des garçons typiques (51 % d'entre eux) tandis que les filles atypiques sont les moins tentées par cette filière (41 %) : dans la mesure où elles souhaitent continuer les études, elles s'orientent plus volontiers vers le bac technologique (19 % contre 10 % seulement des garçons atypiques). La norme du baccalauréat semble intériorisée par la grande majorité des élèves en CAP et BEP : de fait, « en un demi-siècle, avoir au moins "le bac" est devenu la situation majoritaire, alors que celle-ci correspondait auparavant au fait d'être, au plus, diplômé du CEP » (Selz et Vallet 2006, p. 102).

Si les élèves affirment, comme on l'a vu plus haut, une relative assurance en leurs capacités, ils manifestent en revanche plus d'anxiété lorsque les questions traitent d'avenir, de réussite. Là, les réponses s'orientent massivement vers les réponses nuancées (« plutôt d'accord » ou « pas vraiment d'accord ») et les réponses exprimant la confiance (même nuancée) en sa réussite franchissent à peine le seuil de la majorité (51 %). Autrement dit, 49 % en moyenne affirment leur peur de ne pas réussir et ce résultat connaît là encore des variations très nettes selon le sexe : les filles (surtout en situation typique où elles sont 60 %) plus encore que les garçons, surtout s'ils sont atypiques (37 % seulement). Ces contrastes entre filles et garçons atypiques sont très forts également dans l'enquête normande.

AVOIR PEUR DE NE PAS RÉUSSIR (PLUTÔT OU TOUT À FAIT D'ACCORD) (%)

Ensemble	Filles	Garçons	Filles atypiques	Garçons atypiques
49 %	60	42	58	37

Source : DEPP « Panel 1995 ».

2.4.2. L'avenir professionnel : pragmatisme et idéalisme

Tous ces élèves de CAP et BEP envisagent de travailler au moment de l'enquête. Ils ont en général une idée assez précise de leur futur métier ou du domaine d'activité dans lequel ils exerceront : entre 81 % et 86 %, selon le groupe. Le rapport au futur métier n'est pas marqué par de forts clivages entre les jeunes. Les différences observées ne prennent jamais le tour de fortes oppositions. Chez tous, le pragmatisme l'emporte et bien gagner sa vie ainsi que la garantie de l'emploi remportent de hauts scores ; un pragmatisme adossé à un certain idéalisme et à la réaffirmation du désir d'engagement personnel dans le métier : travailler dans un métier qui passionne vient en seconde position – et même en première chez les filles typiques – et est particulièrement souligné par les filles en général (au moins 64 % des cas).

LE PLUS IMPORTANT POUR LE FUTUR MÉTIER (%)

	Filles	Garçons	Filles atypiques	Garçons atypiques
Bien gagner sa vie	62	75	66	71
Travailler dans un domaine qui passionne	67	50	64	47
Garantie de l'emploi	30	27	19	33
Avoir du temps libre	9	16	9	16
Rencontrer beaucoup de personnes	15	6	8	12
Un travail qui permet de voyager	9	9	17	22
Rester dans sa région	5	9	2	9

Source : DEPP « panel 1995 ».

Le souhait de rester dans sa région d'origine est particulièrement peu affirmé, et vient en dernière position. Mais la mobilité géographique est aujourd'hui tellement valorisée que ces jeunes ont peut-être préféré se distancer d'une réponse qui pouvait avoir une résonance plébéienne... On a vu ailleurs des écarts entre déclarations et réalités à ce propos (Lemarchant 2002). Soulignons la proportion non négligeable de jeunes motivés par l'envie de voyager par le biais de leur travail parmi les jeunes atypiques (environ 1/5).

Le tableau ci-dessous présente la hiérarchie des réponses selon les quatre groupes. Seule la raison donnée en quatrième position distingue les quatre groupes.

HIÉRARCHIE DES PRIORITÉS

Classement par ordre de priorité	Filles	Garçons	Filles atypiques	Garçons atypiques
1	Travailler dans un domaine qui passionne	Bien gagner sa vie	Bien gagner sa vie	Bien gagner sa vie
2	Bien gagner sa vie	Travailler dans un domaine qui passionne	Travailler dans un domaine qui passionne	Travailler dans un domaine qui passionne
3	Garantie de l'emploi	Garantie de l'emploi	Garantie de l'emploi	Garantie de l'emploi
4	Rencontrer beaucoup de personnes	Avoir du temps libre	Un travail qui permet de voyager	Un travail qui permet de voyager

Source : DEPP « panel 1995 ».

Quant à leur avenir professionnel, les filles et en particulier les filles typiques sont les plus inquiètes et se distinguent de l'optimisme plus marqué des garçons, surtout celui des garçons atypiques. Seulement une fille typique sur deux se déclare optimiste pour l'avenir tandis que c'est le cas de deux garçons atypiques sur trois. Ces derniers sont à la fois les plus optimistes et les moins indécis.

L'AVENIR PROFESSIONNEL (%)

	Ensemble	filles	Garçons	Filles atypiques	Garçons atypiques
Optimiste	57	50	63	52	67
Inquiet	23	31	17	25	18
Ne sait pas	20	19	20	22	15

Source : DEPP « Panel 1995 ».

2.5. Héritages familiaux

2.5.1. L'aide des parents

La majorité des élèves se sentent soutenu-e-s par leur famille et 64 % des élèves déclarent recevoir de l'aide de la part des parents, en particulier les garçons atypiques (70 % contre 51 % des filles atypiques). Est-ce parce qu'ils sont plus souvent fils uniques (13 % contre seulement 2 % des filles atypiques) ? De fait, les fratries des différents groupes d'élèves diffèrent légèrement et les filles atypiques sont plus nombreuses à avoir une fratrie de deux frères et sœurs (44 %)

Les trois quarts des jeunes parlent souvent de leur avenir professionnel avec leurs parents. Les filles, plus que les garçons, disent qu'elles en parlent très fréquemment.

2.5.2. L'influence familiale dans les capacités d'innovation

En grande majorité, les jeunes manifestent leur indépendance à l'égard de leurs parents en matière de choix professionnel. Plus des deux tiers ne se projettent ni dans le métier de leur mère, ni dans le métier de leur père et veulent faire autre chose. Toutefois ces déclarations d'intention d'autonomie filiale n'empêchent pas les jeunes partis dans des formations typiques d'être davantage attirés par le métier du parent de même sexe qu'eux/elles : le métier de la mère attire 14 % des filles typiques (contre 4 % des garçons typiques et 7 % des filles atypiques) ; celui du père attire 18 % des garçons typiques (contre 5 % des filles typiques et 9 % des garçons atypiques).

En particulier, de précédentes enquêtes ont montré les influences familiales dans les capacités à innover en matière de choix de formation et de choix professionnel (Daune-Richard et Marry 1990 ; Lemarchant 2007). Ces jeunes filles engagées dans les sciences et techniques jouent souvent le rôle d'un fils manquant ou « défaillant » et sont issues de familles que caractérise une organisation domestique non sexuée. Parmi les quatre groupes de lycéens confrontés ici, l'on constate que les filles atypiques ont plus souvent une mère ouvrière (32 % contre 25 % chez les filles typiques et 22 % chez les garçons typiques) et moins souvent une mère employée (47 % contre 61 % chez les filles typiques et 62 % chez les garçons atypiques). On peut y voir là une source d'influence maternelle dans la transmission d'un goût pour le technique et le milieu artisanal ou industriel. Les jeunes filles « uniques en leur genre » ont développé très tôt une familiarité avec l'environnement technique et industriel – nourrie d'une certaine fierté comme on le remarque dans bons nombres de témoignages bas-normands.

Conclusion

En définitive, il semble bien qu'innover en matière de rôles sexués en milieu scolaire demande quelques atouts, du moins parmi les élèves de CAP et BEP : une valeur sociale et scolaire un peu plus grande que chez les autres élèves, un soutien parental et une forme d'organisation familiale ouverte à l'interchangeabilité des rôles sexués.

Malgré ces quelques caractéristiques, les élèves atypiques en termes de genre sont des élèves comme les autres : typiques et atypiques se ressemblent en de nombreux points ; garçons et filles typiques se rapprochent de leurs homologues atypiques. En revanche, c'est la distinction sexuée qui différencie le plus souvent les quatre groupes considérés ici. En particulier, garçons et filles atypiques présentent des traits bien distincts. Ces deux groupes s'opposent en premier lieu en matière d'intégration dans leur établissement, les garçons paraissant bien intégrés dans la classe tandis que les filles connaissent des difficultés d'accueil. Ils s'opposent en second lieu en matière de motivation envers la formation : ces filles sont très motivées et anticipent leur futur métier tandis que ces garçons se montrent plus hésitants, indécis et distants à l'égard du monde éducatif.

Il nous reste maintenant à creuser les données plus récentes de ce panel afin de privilégier une vision diachronique de la situation. Il serait intéressant en effet de savoir si une orientation atypique est ponctuelle

ou pérenne, accident ou intention et d'évaluer en quelle mesure, en matière d'orientation sexuée, l'improbable reste toujours possible⁴...

Bibliographie

Caille J.-P. (2005), « Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde », *Éducation et formations*, n° 72, DEP, p. 77-99.

Caille J.-P., Lemaire S. (2002), « Filles et garçons face à l'orientation », *Éducation et formations*, n° 63, DEP.

Céreq (2005), *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la Génération 2001*, Céreq.

Couppié T., Epiphane D. (2001), « Que sont les filles et les garçons devenus ? Orientation scolaire atypique et entrée dans la vie active », Céreq, *Bref*, n° 178.

Couppié T., Epiphane D. (2003), *Des bancs de l'école aux postes de travail... Chronique d'une ségrégation annoncée*, rapport ministériel.

Daune-Richard A.M., Marry C. (1990), « Autres histoires de transfuges ? Le cas de jeunes filles inscrites dans des formations "masculines" de BTS et de DUT industriels », *Formation Emploi*, pp. 35-50.

Duru-Bellat M. (1990), *L'école des filles. Quelles formations pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan.

Duru-Bellat M., Kieffer A., Marry C. (2001), « La dynamique des scolarités des filles : le double handicap questionné », *Revue française de sociologie*, vol. 42, 2, pp. 251-280.

Ferrand M., Imbert F., Marry C. (1999), *L'excellence scolaire : une affaire de famille. Le cas des normaliennes et normaliens scientifiques*, Paris, L'Harmattan.

Grelet Y. (2005), « Enseignement professionnel, spécialité de formation et reproduction sociale », *Éducation et formations*, n° 72, Paris, ministère de l'Éducation nationale, DEP, pp. 125-136.

Lemarchant C. (2008 à paraître), « Unique en son genre... Orientations atypiques de lycéens et lycéennes au sein de filières techniques et professionnelles », in D. Kergoat, Y. Claudic-Guichard (dir.) *L'inversion du genre*, Rennes, PUR.

Lemarchant C. (2007b), « La mixité inachevée : garçons et filles minoritaires dans les filières techniques », *Travail, genre et sociétés*, n° 18, pp. 47-64.

Lemarchant C. (2007a), « Garçons et filles atypiques au sein des formations professionnelles de niveaux IV et V », in J.-Y. Caser, R. Pfefferkorn, B. Woehl (dir.), *Métiers, identités professionnelles et genre*, L'Harmattan, col. « Logiques sociales », pp. 51-64.

Lemarchant C. (2006), *Orientations atypiques de lycéens et lycéennes en formation technologique ou professionnelle*, Rapport d'une recherche effectuée pour le Service académique d'information et d'orientation et la Délégation régionale aux droits des femmes et à l'égalité de Basse-Normandie, Centre Maurice Halbwachs, Cereq, Université de Caen.

Lemarchant C. (2002), « Rester ou partir ? La mobilité géographique des jeunes », *Les cahiers de la MRSH, L'agglomération de Caen*, n° spécial, pp. 157-173.

Marry C. (2001), « Filles et garçons à l'école : du discours muet aux controverses des années 1990 », in J. Laufer, C. Marry, M. Maruani (dir) *Masculin-féminin : questions pour les sciences de l'homme*, Paris, PUF.

Moreau G. (2000), « Les faux semblables de l'apprentissage », *Travail, genre et sociétés*, n° 3, pp. 67-86.

⁴ Pour reprendre la belle expression de Christian Baudelot dans sa préface, in M. Ferrand, F. Imbert, C. Marry, *L'excellence scolaire : une affaire de famille. Le cas des normaliennes et normaliens scientifiques*, Paris, L'Harmattan, 1999.

Moreau G. (1994), *Filles et garçons au lycée professionnel*, Paris, L'atelier.

Mosconi N. (1987), « La mixité dans l'enseignement technique industriel ou l'impossible reconnaissance de l'autre », *Revue française de pédagogie*, n° 78, pp. 31-42.

Mosconi N. (1989), *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?*, Paris, PUF.

Mosconi N., Dahl-Lanotte R. (2003), « C'est technique, est-ce pour elles ? Les filles dans les sections techniques industrielles des lycées » *Travail, genre et sociétés*, n° 9, pp. 67-86.

Rosenwald F. (2006), « Filles et garçons dans le système éducatif depuis vingt ans », INSEE, *Données sociales*, 2006, pp. 87-94.

Selz M., Vallet L.A., (2006), « La démocratisation de l'enseignement et son paradoxe apparent », INSEE, *Données sociales*, pp. 101-107.

Tudoux B. (2001), *Les étudiants face au RMI comme mesure d'aide à l'insertion professionnelle*, mémoire de maîtrise de sciences et techniques « intervention sociale et développement », Université de Caen.

Vouillot F. (dir.) (1999), *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*, Centre national de documentation pédagogique, collection « Autrement dit ».

La réorientation professionnelle et le retour en formation : quel impact sur le devenir professionnel des jeunes adultes ?

Agnès Legay, Nathalie Marchal*

Que reste-t-il du rôle de « signal » du diplôme acquis en formation initiale, aux yeux des employeurs et des individus eux-mêmes, quand une réorientation professionnelle comportant un changement de « métier » intervient dans les premières années de vie active ? Dans quelle mesure la réponse à cette question est-elle tributaire du niveau de ce diplôme et de son caractère plus ou moins professionnel ? Nous avons vu (Legay et Marchal 2007) qu'une telle réorientation peut recouvrir une pluralité de sens : réorientation fuite de la précarité/réorientation amélioration des conditions d'emploi/réorientation enrichissement du travail. Dans 40 % des cas, le changement de métier s'accompagne d'un retour en formation. En outre, la réorientation est nettement plus souvent le fait de sortants de formations initiales généralistes que de formations professionnelles. Est-ce à dire que reprendre une formation pour se réorienter, c'est avant tout professionnaliser un profil supposé l'être insuffisamment ?

Cette question de la réorientation professionnelle a fait l'objet d'un module spécifique de la réinterrogation des enquêtés de la Génération 1998 sept ans après leur sortie de formation initiale. Réalisée fin 2005, cette investigation a été fondée sur la perception subjective des intéressés (cf. encadré ci-après). L'intérêt d'un tel module au sein d'une enquête quantitative est de permettre le rapprochement entre données objectives et perception des jeunes interrogés.

La présente communication consistera à réaliser une analyse longitudinale pour savoir si la réorientation « change la donne » en termes de devenir professionnel sept ans après la première sortie du système éducatif. Une première partie sera consacrée à la question suivante : sur les sept ans, les jeunes adultes qui déclarent avoir changé de métier améliorent-ils leur situation professionnelle plus – ou moins – que les autres ? Dans une seconde partie, il s'agira de comparer l'évolution professionnelle des « réorientés » selon qu'il sont ou non passés par la « case » formation lors de leur processus de réorientation. Deux paramètres seront explorés : la catégorie sociale et le niveau de rémunération.

DÉMARCHE

La réorientation professionnelle est vue ici sous un angle subjectif, à partir de la question suivante : « Vous êtes-vous déjà réorienté professionnellement depuis le début de votre vie active ? ». Il était précisé de ne pas tenir compte de petits boulots ou d'emplois en cours d'études, mais cela supposait d'avoir eu un premier métier. Afin de distinguer les « véritables » réorientations des débuts de parcours chaotiques, trois réponses étaient proposées : « Oui, une seule fois », « Oui, plusieurs fois », « Non ». La réponse « Oui, plusieurs fois » conduisait à interrompre le module. À ceux qui répondaient « Non » était posée la question « Avez-vous essayé de le faire ? ». Pour les jeunes ayant répondu « Oui, une seule fois », une question venait alors préciser le sens de cette réorientation : consistait-elle en un changement de métier, de secteur, une mise à son compte ? Seuls ceux qui répondaient avoir changé de métier poursuivaient le module. Des informations étaient alors collectées sur les conditions et les raisons de cette réorientation.

Cette approche subjective, outre son intérêt propre, présentait l'avantage de pouvoir prendre en compte les réorientations survenues sur toute la période des 7 ans. *A contrario*, une approche objective, un changement constaté de PCS par exemple, aurait conduit à restreindre l'observation aux seules 5 premières années de vie active. Ceci en raison de la codification *a posteriori* des professions. Le recoupement entre approches subjective et objective montre que 91 % des jeunes qui déclarent s'être réorientés une fois et avoir changé de métier ont effectivement changé de PCS. Parmi les 9 % restant figurent ceux qui n'ont pas encore obtenu un emploi dans leur nouveau métier.

Dans le texte, lorsque l'on parlera de ceux qui ont changé de métier (aussi nommés parfois « réorientés »), il s'agira des personnes repérées par le questionnaire sur la base des questions subjectives indiquées ci-dessus.

Il faut noter, toujours sur la base de déclarations subjectives, que ce changement de métier s'accompagne d'un changement de secteur d'activité dans environ 80 % des cas.

* Agnès Legay et Nathalie Marchal, chargées d'études, Céreq, 10 place de la Joliette, BP 21321, 13567 Marseille cedex 02, legay@cereq.fr, marchal@cereq.fr.

1. La réorientation, un événement qui améliore la situation professionnelle à sept ans ?

Dans cette première partie, c'est la comparaison entre les réorientés et l'ensemble de la population enquêtée qui permettra d'étudier l'effet de la réorientation. L'analyse portera sur l'évolution de la situation professionnelle entre le premier emploi et l'emploi occupé à 7 ans, lors de l'interrogation de 2005. Les deux paramètres que sont le niveau d'emploi et le salaire seront examinés successivement. Pour chacun d'eux, deux variables seront prises en considération : le sexe et le niveau de diplôme.

1.1. Évolution du niveau d'emploi : plus de mobilité pour les réorientés

Nous reprendrons ici la distinction entre quatre « niveaux d'emploi » utilisée pour l'analyse des promotions et déclassés dans le document « Quand la carrière commence » (Céreq 2007). Les jeunes ayant un emploi salarié peuvent occuper quatre positions : cadre, profession intermédiaire, ouvrier ou employé qualifié, ouvrier ou employé non qualifié. Ces deux derniers niveaux renvoient à la définition élaborée par Burnod et Chenu (2001).

L'analyse portera sur l'évolution du niveau d'emploi entre deux situations¹. Cette évolution peut présenter quatre modalités : élévation, stabilité ou régression du niveau d'emploi, mais aussi passage de l'emploi salarié au statut d'indépendant. Le champ d'observation est restreint aux individus ayant un emploi à sept ans, c'est-à-dire lors de l'interrogation de 2005.

Le tableau 1 présente les deux principales réponses² à la question « Vous êtes-vous réorienté ? ». Il montre que les jeunes s'étant réorientés une fois ont changé de niveau d'emploi beaucoup plus souvent que ceux qui ne se sont jamais réorientés. La réorientation s'accompagne de mobilités tant ascendantes que descendantes en termes de niveau d'emploi. Si près de 40 % des réorientés ont connu une promotion (contre 30 % pour l'ensemble de la génération), ils sont aussi 12 % à avoir connu une régression de leur niveau d'emploi (contre 8 % pour l'ensemble de la génération).

Tableau 1
RÉORIENTATION ET CHANGEMENT DE NIVEAU D'EMPLOI ENTRE LE 1^{ER} EMPLOI ET L'EMPLOI À 7 ANS

	Promotion	Stabilité	Régression	Fin du salariat	Total
Vous êtes-vous réorienté ?					
Oui, une seule fois	38 %	45 %	12 %	5 %	100 %
Non, aucune réorientation	27 %	62 %	7 %	4 %	100 %
Ensemble de la génération*	30 %	57 %	8 %	5 %	100 %

Source : Céreq, enquête Génération 98, interrogation 2005.

* La ligne Ensemble concerne 14 079 individus, soit plus que la somme des 2 250 réponses « oui, une seule fois » et des 10 490 réponses « non, aucune réorientation » présentées ici.

Le tableau 2 concerne la population plus restreinte de ceux qui, ayant déclaré s'être réorientés une seule fois, ont en outre indiqué avoir changé de métier à cette occasion. Par souci de commodité, et bien que cela soit quelque peu abusif, dans la suite du texte les termes « réorientés » et « ayant changé de métier » seront utilisés indifféremment pour les désigner (à l'exception du tableau 4, au début du point 1.2., qui situe l'évolution du salaire dans un contexte plus large, sur le modèle du tableau 1).

L'analyse par sexe présentée dans le tableau 2 montre un décalage entre les réorientés et l'ensemble de la génération. Dans l'ensemble de la génération, les hommes changent plus de situation que les femmes : ils connaissent un peu plus de promotions et aussi un peu plus de sorties du salariat. Au sein du sous-groupe des réorientés, c'est différent : hommes et femmes sont presque à égalité. Ils le sont pour la promotion et la stabilité. Pour le reste, les femmes ont un peu plus souvent connu une régression, et les hommes sont un peu plus souvent sortis du salariat.

¹ Ces deux situations sont identiques lorsque la personne a toujours occupé le même emploi.

² La 3^{ème} réponse possible était « oui, plusieurs fois ». Cf. encadré en fin d'introduction.

Tableau 2
GENRE ET CHANGEMENT DE NIVEAU D'EMPLOI ENTRE LE 1^{ER} EMPLOI ET L'EMPLOI À 7 ANS

	Promotion	Stabilité	Régression	Fin du salariat	
Avez-vous changé de métier ?					
Ils ont changé une fois de métier	40 %	43 %	12 %	5 %	100 %
Homme	40 %	43 %	11 %	6 %	100 %
Femme	40 %	43 %	13 %	4 %	100 %
Ensemble de la génération	30 %	57 %	8 %	5 %	100 %
Homme	32 %	53 %	9 %	6 %	100 %
Femme	29 %	60 %	8 %	3 %	100 %

Source : Céreq, enquête Génération 98, interrogation 2005.

1 807 individus ont changé une fois de métier, dont 979 hommes et 828 femmes. L'ensemble de la génération concerne 14 079 individus, dont 7 392 hommes et 6 687 femmes.

Le graphique 1 présente les changements de niveau d'emploi en fonction du plus haut diplôme obtenu en formation initiale, à la fois pour l'ensemble de la génération et pour les personnes qui se sont réorientées. Voici quelques observations concernant l'ensemble de la génération :

- la fréquence des mobilités descendantes diminue régulièrement lorsque le niveau de diplôme s'élève. En revanche, aucune tendance linéaire ne se dégage dans la colonne Promotion.
- les lignes « Bac général » et « 3^{ème} cycle et écoles » présentent des profils atypiques, mais de manière inversée. Les bacs généraux connaissent un maximum de promotions, les 3^{èmes} cycle un minimum. Ceci s'explique par la présence de cadres dès le premier emploi dans ce dernier groupe ; or, par construction de l'indicateur, les cadres ne peuvent pas accroître leur niveau d'emploi.

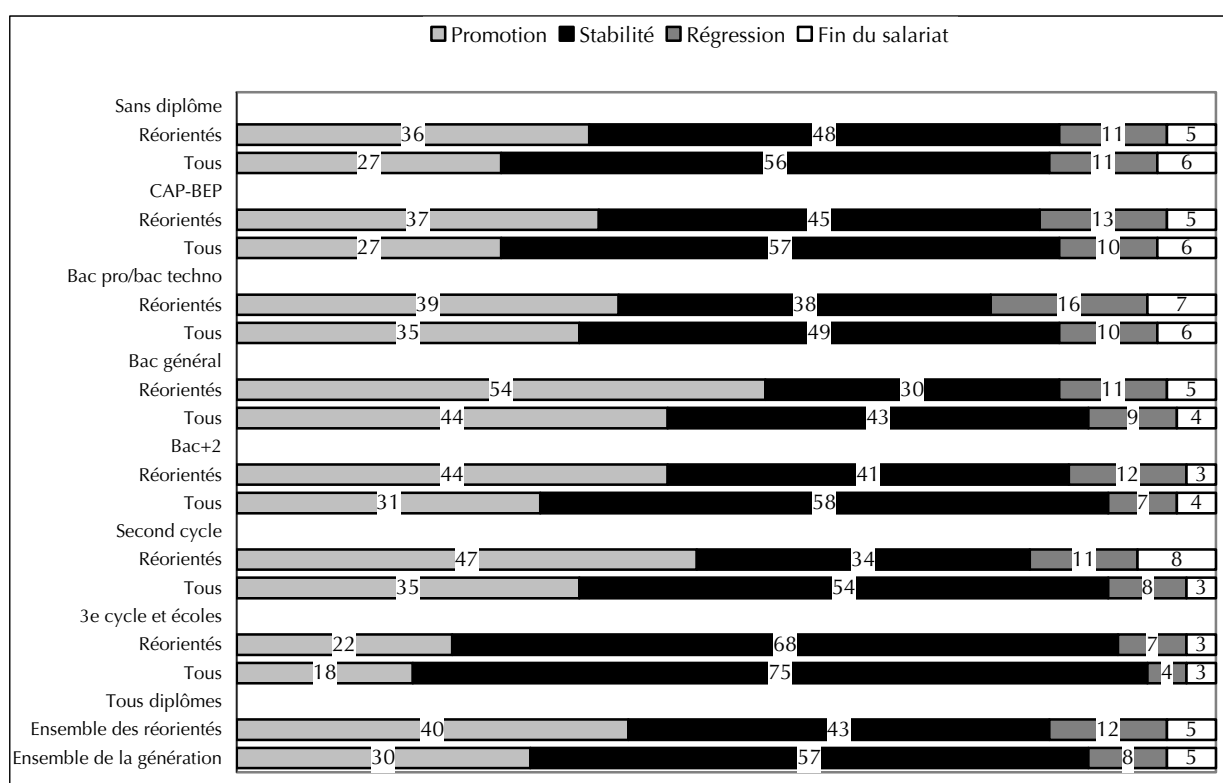
Pour les seuls réorientés, c'est la fréquence des promotions qui augmente lorsque le niveau de diplôme s'élève, à l'exception des lignes « Bac général » (maximum) et « 3^{ème} cycle et écoles » (minimum) dont nous avons déjà signalé la spécificité pour l'ensemble de la génération. En revanche, le lien entre mobilité descendante et niveau de diplôme, observé pour l'ensemble de la génération, n'existe pas ici. Il apparaît ainsi que la réorientation redistribue les cartes, permet de casser cette hiérarchie de la mobilité descendante. À moins que ce brouillage des régularités ne soit lié à de nouveaux diplômes acquis lors d'un retour en formation ?

L'examen diplôme par diplôme montre que la situation des « Sans diplôme » et des « CAP-BEP » se distingue peu de la moyenne, tout en étant un peu moins favorable, qu'il s'agisse des réorientés ou de l'ensemble de la population

Le tableau 3, construit à partir du graphique 1, permet de voir si chaque niveau de diplôme confère aux réorientés qui le possèdent un avantage ou un désavantage relatif par rapport à la moyenne des réorientés. Il indique, pour un diplôme et une situation donnés (ex. sans diplôme et promotion pour la 1^{ère} case), la différence entre l'écart entre « réorientés » et « tous » pour ce diplôme et cette situation et l'écart correspondant tous diplômes confondus. Il apparaît que c'est pour les niveaux « bac+2 » et « 2nd cycle » que la réorientation favorise le plus la promotion (la réorientation des 2^{nds} cycles ayant en outre la particularité d'être particulièrement propice à la fin du salariat). À l'opposé, les réorientés du niveau « bac pro/techno » sont les plus mal lotis. Pour les « sans diplôme », la réorientation ne favorise pas leur promotion, mais les protège, relativement à la moyenne, de la régression. Quant au « Bac général », il confère certes le taux de promotion maximal aux réorientés, mais il fait de même pour l'ensemble de la génération. Au final, pour ce niveau de diplôme, la réorientation est neutre, relativement à la moyenne, en termes de promotion.

Au terme de ce premier point, il apparaît que la réorientation change la donne en termes d'évolution du niveau d'emploi. Par rapport à l'ensemble de la génération, les réorientés changent davantage de niveau d'emploi, souvent pour une promotion, mais aussi parfois pour régresser. Certains groupes voient leur situation particulièrement modifiée lorsqu'il y a réorientation. Tout d'abord les femmes, plus stables que les hommes dans l'ensemble de la génération, mais qui changent autant qu'eux de niveau d'emploi au sein du sous-groupe des réorientés. Ensuite les diplômés sortis de formation initiale avec un bac+2 ou un 2nd cycle, auxquels la réorientation procure un avantage relatif en termes de promotion, et à l'inverse les titulaires d'un bac professionnel ou technologique qui sont perdants lorsqu'ils se réorientent.

Graphique 1
DIPLÔME ET CHANGEMENT DE NIVEAU D'EMPLOI ENTRE LE 1^{ER} EMPLOI ET L'EMPLOI À 7 ANS



Source : Céreq, enquête Génération 98, interrogation 2005.

Tableau 3
CALCUL DE L'ÉCART RELATIF PAR RAPPORT À LA MOYENNE

	Promotion	Stabilité	Régression	Fin du salariat
Sans diplôme	-1	6	-4	-1
CAP BEP	0	2	-1	-1
Bac pro - bac techno	-6	3	2	1
Bac général	0	1	-2	1
Bac+2	3	-3	1	-1
Second cycle	2	-6	-1	5
3 ^{ème} cycle et écoles	-6	7	-1	0
Tous diplômés	0	0	0	0

Source : Céreq, enquête Génération 98, interrogation 2005.

Exemple de calcul : pour la 1^{ère} case $-1 = (36 - 27) - (40 - 30)$.

1.2. Évolution du salaire : une similitude qui masque des différences

Le propos est ici d'analyser l'évolution du salaire entre le début du premier emploi et la date de l'enquête de 2005, sept ans après la sortie de formation initiale. Comme dans le point précédent, il s'agira de comparer la situation des réorientés à celle de l'ensemble des enquêtés. Les données disponibles concernent le salaire mensuel, non rapporté au temps de travail. Il a donc été nécessaire de restreindre l'étude aux individus qui occupaient un emploi à temps complet aux deux extrémités de la période d'observation du salaire. Cela a trois inconvénients. D'abord celui de restreindre quelque peu le champ, mais cela ne pose pas réellement problème car les effectifs sont suffisants. Ensuite, par définition, celui d'écarter les individus qui travaillaient à temps partiel à l'un au moins des moments considérés. Or le temps partiel, s'il est subi, peut constituer une motivation pour la réorientation. Cette situation ne sera pas prise en compte dans l'analyse du salaire. Enfin, celui d'imposer la prudence lors du rapprochement des résultats sur le salaire et sur le niveau d'emploi, puisque les champs ne sont pas identiques.

La période sur laquelle porte l'évolution du salaire n'étant pas de durée égale pour tous, il a fallu construire un indicateur *ad hoc*. C'est le taux de croissance moyen annuel du salaire entre le début du premier emploi et la date de l'enquête de 2005. En outre, pour tenir compte de l'inflation les salaires ont été convertis en euros constants de 2005. L'indicateur présenté est donc le taux de progression du salaire réel (ou du pouvoir d'achat) et non du salaire nominal. Les taux obtenus ont été répartis en quatre classes. Progression forte : plus de 10% d'augmentation annuelle moyenne du salaire en euros constants sur la période. Progression modérée : de 2 à 10 % d'augmentation annuelle moyenne en euros constants sur la période. Stabilité : de 0 à 2% d'augmentation annuelle moyenne en euros constants sur la période. Régression : diminution du salaire entre les deux dates, en euros constants 2005.

Le tableau 4 traite, comme le tableau 1, de la réorientation entendue au sens large, et non restreinte, comme dans les autres tableaux et graphiques, à la réorientation unique avec changement de métier. Il indique qu'entre le premier emploi et la date de l'enquête, la progression salariale est presque la même pour les réorientés et les non réorientés. Cela contraste avec les écarts importants observés au tableau 1 en termes d'évolution du niveau d'emploi. Et l'explication de cet apparent paradoxe ne réside pas dans la légère différence dans les champs observés. En effet, restreindre la population aux personnes à temps complet pour l'étude du niveau d'emploi ne change pratiquement rien aux écarts du tableau 1. Entre le premier emploi et la date de l'enquête, il y a donc à la fois des évolutions salariales similaires et des évolutions de niveau d'emploi divergentes entre réorientés et non réorientés. La moindre stabilité des niveaux d'emploi des réorientés, avec une bipolarisation sur la progression et la régression, n'est pas perceptible en termes de progression salariale, en tout cas avec les bornes choisies.

Tableau 4
RÉORIENTATION ET ÉVOLUTION DU SALAIRE ENTRE LE 1^{ER} EMPLOI ET L'EMPLOI À 7 ANS

	Progression rapide	Progression modérée	Stabilité	Régression	Total
Vous êtes-vous réorienté ?					
Oui, une seule fois	18 %	54 %	14 %	14 %	100 %
Non, aucune réorientation	18 %	53 %	16 %	13 %	100 %
Ensemble de la génération*	18 %	53 %	16 %	13 %	100 %

Source : Céreq, enquête Génération 98, interrogation 2005.

* Toutes les réponses possibles ne figurant pas dans ce tableau, la ligne Ensemble concerne 9 972 individus, soit plus que la somme des 1 262 réponses « oui, une seule fois » et des 8 710 « non, aucune réorientation » présentées ici.

Le constat de la quasi-similitude des évolutions de salaires entre réorientés et ensemble de la génération (tableau 4) tend à se retrouver au tableau 5. Sexe par sexe, les différences entre ces deux groupes sont ténues. Tout de même, les femmes réorientées se retrouvent un peu plus souvent que l'ensemble des femmes dans les positions extrêmes (progression rapide ou régression), phénomène qui n'est pas observé pour les hommes. Mais il est clair que l'écart entre hommes et femmes est plus marqué – au profit des hommes – que celui qui sépare les réorientés de l'ensemble : il y a une différence de 5 points entre la progression (rapide ou modérée) des hommes et celles des femmes, et ceci aussi bien pour les seuls réorientés que pour l'ensemble.

Tableau 5
GENRE ET ÉVOLUTION DU SALAIRE ENTRE LE 1^{ER} EMPLOI ET L'EMPLOI À 7 ANS

	Progression rapide	Progression modérée	Stabilité	Régression	Total
Avez-vous changé de métier ?					
Ils ont changé une fois de métier	18 %	54 %	14 %	14 %	100 %
Homme	19 %	55 %	13 %	13 %	100 %
Femme	16 %	53 %	15 %	16 %	100 %
Ensemble de la génération :	18 %	53 %	16 %	13 %	100 %
Homme	20 %	53 %	15 %	12 %	100 %
Femme	15 %	53 %	18 %	14 %	100 %

Source : Céreq, enquête Génération 98, interrogation 2005.

1 262 individus ont changé une fois de métier, dont 808 hommes et 454 femmes.

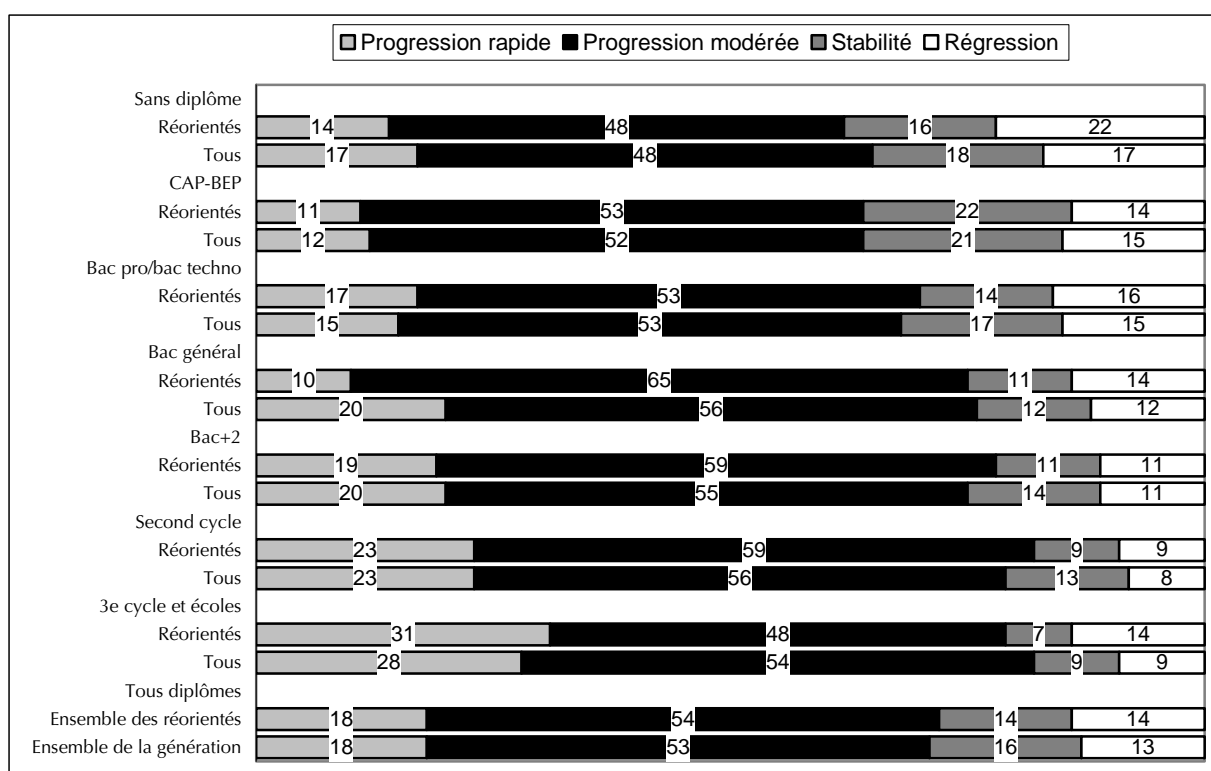
L'ensemble de la génération concerne 9 972 individus, dont 6 129 hommes et 3 843 femmes

Le graphique 2 retrace l'évolution du salaire en fonction du diplôme à la fois pour les réorientés et pour l'ensemble de la génération. Visuellement, la position de la limite entre progression modérée et stabilité est riche d'enseignements. Concernant l'ensemble de la génération (ligne Tous pour chaque diplôme), elle montre d'abord que l'évolution positive du salaire (rapide ou modérée) est d'autant plus fréquente que le diplôme est plus élevé. Ensuite, il apparaît que la similitude des évolutions pour l'ensemble des réorientés et l'ensemble de la génération (deux dernières lignes du graphique) masque des différences en fonction du diplôme. Les positions respectives de la limite entre progression modérée et stabilité sur les deux lignes concernant le même diplôme montrent que pour les niveaux « sans diplôme » et « 3^{ème} cycle » les réorientés sont perdants en termes d'évolution de salaire par rapport à l'ensemble de la génération de même niveau. A l'opposé, pour les niveaux « bac pro et techno », « bac+2 » et « 2nd cycle », les réorientés sont gagnants. Enfin la situation est neutre pour le « CAP-BEP » et le « Bac général ».

Le tableau 6, construit comme le tableau 3, mais à partir du graphique 2, permet de voir si chaque niveau de diplôme confère aux réorientés qui le possèdent un avantage ou un désavantage relatif par rapport à la moyenne des réorientés. Le calcul utilisant la différence entre les deux dernières lignes du graphique 2, qui sont quasi identiques, les positions relatives sont les mêmes que celles observées au paragraphe précédent, par lecture directe du graphique.

Le rapprochement avec le graphique 1 concernant l'évolution du niveau d'emploi est instructif. Pour tous les niveaux de diplôme, le taux de promotion des réorientés était très nettement supérieur à celui de l'ensemble de la génération de même niveau. Rien de tel ici pour la progression rapide du salaire : les écarts sont faibles (sauf pour le bac général) et tantôt au profit tantôt au détriment des réorientés. Le taux de régression du niveau d'emploi appelle une remarque similaire : quelque soit le niveau de diplôme, il est un peu supérieur pour les réorientés à celui de l'ensemble de la génération de même niveau, (une exception, le niveau « sans diplôme » pour lequel les taux sont identiques). Pour le salaire,

Graphique 2
DIPLÔME ET ÉVOLUTION DU SALAIRE ENTRE LE 1^{ER} EMPLOI ET L'EMPLOI À 7 ANS



Source : Céreq, enquête Génération 98, interrogation 2005.

Tableau 6
CALCUL DE L'ÉCART RELATIF PAR RAPPORT À LA MOYENNE

	Progression rapide	Progression modérée	Stabilité	Régression
Sans diplôme	-3	-1	0	4
CAP BEP	-1	0	3	-2
Bac pro - bac techno	2	-1	-1	0
Bac général	-10	8	1	1
Bac+2	-1	3	-1	-1
Second cycle	0	2	-2	0
3 ^{ème} cycle et écoles	3	-7	0	4
Tous diplômés	0	0	0	0

Source : Céreq, enquête Génération 98, interrogation 2005.

Exemple de calcul : pour la 1^{ère} case $-3 = (14 - 17) - (18 - 18)$.

Les taux de régression diffèrent très peu entre réorientés et ensemble de la population, sauf pour les niveaux extrêmes, « sans diplôme » et « 3^{ème} cycle » qui connaissent des taux de régression nettement plus importants pour les réorientés.

Pour les réorientés relativement à l'ensemble de la population, à niveau de diplôme équivalent, l'évolution du niveau d'emploi et du salaire semblent donc assez largement déconnectés sur la période observée. Toutefois, un rapprochement est possible concernant les diplômés les mieux placés. C'est pour les niveaux « bac+2 » et « 2nd cycle » que la réorientation favorise le plus la promotion de niveau d'emploi (cf. première colonne du tableau 3) ; c'est pour ces deux mêmes niveaux que la somme des deux premières colonnes du tableau 6 est la plus élevée.

Cette évolution du salaire est très différente de celle observée pour le niveau d'emploi. Entre le premier emploi et l'emploi à 7 ans, l'impact de la réorientation n'est guère perceptible sur l'évolution salariale, alors qu'il était fort sur celle du niveau d'emploi. Seule l'étude par niveau de diplôme montre des évolutions quelque peu divergentes, la réorientation faisant en termes d'évolution salariale des gagnants (les titulaires de « bac pro et techno », « bac+2 » et « 2nd cycle ») et des perdants (les niveaux « sans diplôme » et « 3^{ème} cycle »). Un rapprochement partiel est d'ailleurs possible ici avec l'évolution du niveau d'emploi. En effet, c'est pour les niveaux « bac+2 » et « 2nd cycle » que la réorientation favorise le plus la progression du niveau d'emploi. Ces deux niveaux sont donc gagnants simultanément sur les deux registres.

2. Le retour en formation, un événement qui améliore les effets de la réorientation ?

Dans cette seconde partie, l'attention sera focalisée sur les évolutions respectives des jeunes réorientés selon qu'ils auront ou non entrepris une formation à l'occasion de leur changement de métier. 40 % des réorientés se sont formés à cette occasion. Pour cerner au plus près l'impact de ce retour en formation, l'analyse portera cette fois sur l'évolution de la situation professionnelle entre le dernier emploi précédant la réorientation et l'emploi occupé en 2005, lors de l'enquête à 7 ans. Comme précédemment, le niveau d'emploi et le salaire feront l'objet de deux sous-parties. Dans chacune, les variables sexe et niveau de diplôme seront à nouveau étudiées. S'y ajoutera la prise en compte du motif évoqué pour la réorientation afin de voir dans quelle mesure celui-ci influence les résultats.

2.1. Évolution du niveau d'emploi : plus de promotions pour les formés

À présent, le champ d'observation est donc restreint aux individus ayant déclaré avoir changé de métier. L'analyse porte sur les changements de niveau d'emploi selon que la personne s'est ou non formée pour se réorienter. Pour être pris en compte, il faut avoir eu au moins un emploi salarié avant la date de sa réorientation et avoir un emploi lors de l'interrogation de 2005.

Le tableau 7 montre que les personnes formées pour se réorienter ont vu leur niveau d'emploi progresser nettement plus souvent que celles qui ne l'ont pas fait : plus de promotions, moins de stabilité et de régressions. L'impact du genre, s'il n'est pas net au niveau de l'ensemble des réorientés, le devient pour les seuls formés, et ce au profit des femmes. C'est elles qui sont pour l'essentiel à l'origine de l'avantage des

formés en matière de progression du niveau d'emploi. Ce n'est pas surprenant, puisqu'on sait par ailleurs que pour leur réorientation les femmes s'engagent dans des formations plus longues et plus souvent hors emploi que les hommes (Legay et Marchal 2007).

Tableau 7
**FORMATION POUR LA RÉORIENTATION ET CHANGEMENT DE NIVEAU D'EMPLOI
ENTRE L'EMPLOI PRÉCÉDANT LA RÉORIENTATION ET L'EMPLOI À 7 ANS**

	Promotion	Stabilité	Régression	Fin du salariat	Total
Pour changer de métier, avez-vous suivi une ou plusieurs formations ?					
Oui, formés pour se réorienter	38 %	46 %	12 %	4 %	100 %
dont Homme	36 %	47 %	12 %	5 %	100 %
dont Femme	41 %	45 %	11 %	3 %	100 %
Non, pas de formation pour la réorientation	30 %	52 %	14 %	4 %	100 %
Ensemble des réorientés	33 %	50 %	13 %	4 %	100 %
dont Homme	34 %	48 %	13 %	5 %	100 %
dont Femme	33 %	50 %	14 %	3 %	100 %

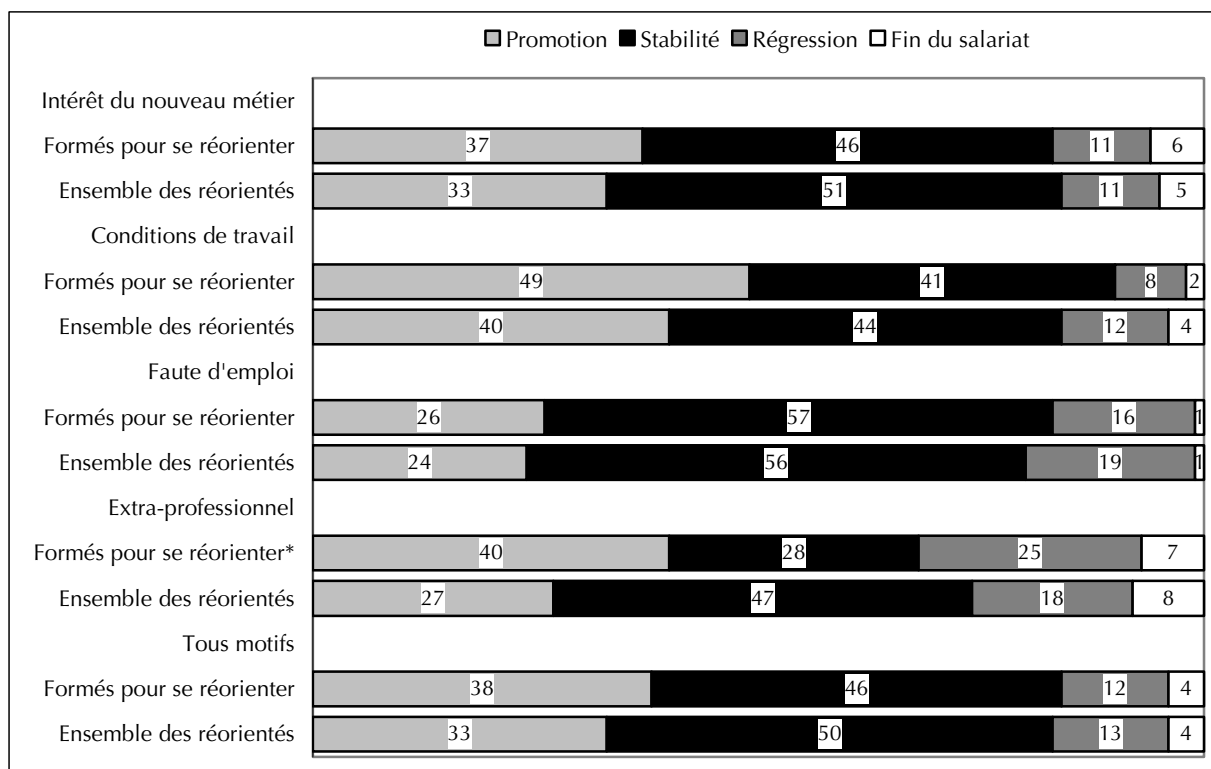
Source : Céreq, enquête Génération 98, interrogation 2005.

1 692 individus se sont réorientés, dont 920 hommes et 772 femmes. Parmi eux, 669 individus se sont formés pour se réorienter (347 hommes et 322 femmes) et 1 023 ne l'ont pas fait.

La prise en compte du motif de la réorientation permet d'affiner l'analyse. Le graphique 3 détaille les changements de niveau d'emploi en fonction de ce motif, à la fois pour l'ensemble des réorientés et pour les seuls formés à cette occasion. Considérant d'abord l'ensemble des réorientés, il apparaît que pour le motif « l'intérêt du nouveau métier », l'évolution est très proche de la moyenne, contrairement aux deux motifs suivants. Ceux qui évoquent l'accès à de meilleures conditions de travail ont connu plus de promotions que la moyenne. À l'inverse, ceux qui disent s'être réorientés « faute d'emploi » dans leur ancien métier ont subi plus de régressions et bénéficié de moins de promotions que la moyenne. Quant au motif extra-professionnel, il se distingue par la fréquence maximale de passage au statut d'indépendant.

On l'a vu, l'effet sur le niveau d'emploi de la formation en vue de la réorientation est globalement positif. Mais il l'est diversement selon les motifs évoqués. Ceux qui mentionnent l'intérêt du nouveau métier se trouvent, comme précédemment, dans une situation proche de la moyenne du sous-groupe des formés. En revanche, ceux qui visaient de meilleures conditions de travail voient leur bénéfice en termes de niveau d'emploi s'accroître nettement lorsqu'ils font une formation à cette occasion. Quant à ceux qui disent s'être réorientés faute d'emploi, ceux qui se sont formés ne tirent que peu avantage de la formation en termes de promotion (gain inférieur à la moyenne), mais parviennent tout de même à réduire leur handicap en termes de régression (écart supérieur à la moyenne). Les contrastes observés pour l'ensemble des réorientés s'accroissent donc lorsque l'on considère les seuls formés pour la réorientation.

Graphique 3
MODIFICATION DE LA RÉORIENTATION ET CHANGEMENT DE NIVEAU D'EMPLOI
ENTRE L'EMPLOI PRÉCÉDANT LA RÉORIENTATION ET L'EMPLOI À 7 ANS



Source : Céreq, enquête Génération 98, interrogation 2005.

* Effectif faible pour les seuls formés (42 individus) alors que ce motif réunit 129 individus pour l'ensemble des réorientés. C'est pour cette raison que le motif extra-professionnel n'est pas commenté.

Tableau 8
CALCUL DE L'ÉCART RELATIF PAR RAPPORT À LA MOYENNE

	Promotion	Stabilité	Régression	Fin du salariat
Intérêt du nouveau métier	-1	-1	1	1
Conditions de travail	4	1	-3	-2
Faute d'emploi	-3	5	-2	0
Motif extra professionnel	8	-15	8	-1
Tous motifs	0	0	0	0

Source : Céreq, enquête Génération 98, interrogation 2005.

Exemple de calcul : pour la 1^{ère} case $-1 = (37 - 33) - (38 - 33)$

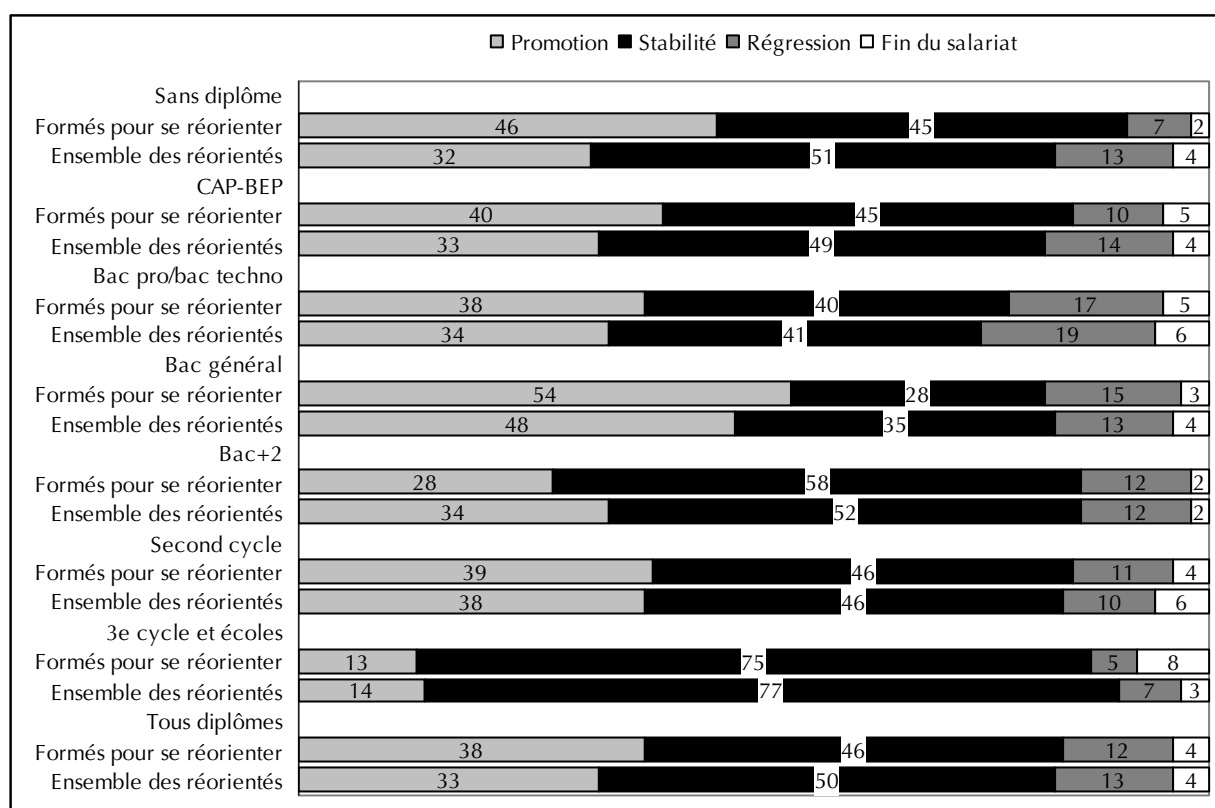
Le rôle du diplôme apparaît dans le graphique 4. Pour plusieurs catégories de diplôme, l'ensemble des réorientés connaissent une évolution de niveau d'emploi proche de la moyenne ; il s'agit des « sans diplôme », des CAP-BEP et des bac+2. Comme dans la première partie, les 3^{èmes} cycles se démarquent du fait de l'impossibilité pour les cadres d'améliorer leur niveau d'emploi. Restent plusieurs lignes qui se distinguent :

- le « Bac général », avec un taux très élevé de promotion (15 points au-dessus de la moyenne), compensé par très peu de stabilité, alors que le taux de régression est égal à la moyenne ;
- le « Bac professionnel et technique », avec à l'opposé un fort taux de régression (6 points au-dessus de la moyenne), compensé là aussi par un faible taux de stabilité, alors que le taux de promotion est proche de la moyenne ;
- enfin le niveau « 2^{nds} cycle », caractérisé par des écarts moins spectaculaires, mais néanmoins une progression de niveau d'emploi sensiblement plus favorable que la moyenne.

Ces particularités avaient déjà été observées dans le point 1.1. entre le premier emploi et l'emploi à 7 ans, mais les écarts sont ici encore plus forts.

Graphique 4

DIPLÔME ET CHANGEMENT DE NIVEAU D'EMPLOI ENTRE L'EMPLOI PRÉCÉDANT LA RÉORIENTATION ET L'EMPLOI À 7 ANS



Source : Céreq, enquête Génération 98, interrogation 2005.

Tableau 9

CALCUL DE L'ÉCART RELATIF PAR RAPPORT À LA MOYENNE

	Promotion	Stabilité	Régression	Fin du salariat
Sans diplôme	9	-2	-5	-2
CAP BEP	2	0	-3	1
Bac pro – bac techno	-1	3	-1	-1
Bac général	1	-3	3	-1
Bac+2	-11	10	1	0
Second cycle	-4	4	2	-2
3 ^{ème} cycle et écoles	-6	2	-1	5
Tous diplômes	0	0	0	0

Source : Céreq, enquête Génération 98, interrogation 2005.

Exemple de calcul : pour la 1^{ère} case $9 = (46 - 32) - (38 - 33)$.

La formation liée à la réorientation n'a pas un effet uniforme sur le niveau d'emploi. Il apparaît que le bénéfice de la formation est d'autant plus élevé que le niveau de diplôme de départ est faible, à une exception près. Ce sont les « sans diplôme » qui gagnent le plus à se former, puis les « CAP-BEP ». Ces deux catégories améliorent leur position relative par rapport à la moyenne tous niveaux réunis (cf. tableau 9). Viennent ensuite tous les titulaires d'un baccalauréat, général ou non. Ces deux autres catégories gagnent à se former, mais ni plus ni moins que la moyenne. Leur position relative n'est pas modifiée par la formation. En revanche pour les 2^{nds} et les 3^{èmes} cycles, la formation est sans incidence sur l'évolution du niveau d'emploi, ce qui se traduit par une dégradation de leur position relative. L'exception, ce sont les titulaires d'un « bac+2 » qui sont perdants lorsqu'ils se forment pour leur réorientation. Bien évidemment c'est pour eux que la situation par rapport à la moyenne se dégrade le plus.

Si cette gradation semble logique, le gain lié à la nouvelle formation étant d'autant plus important que la personne était peu diplômée au départ, la situation atypique des « bac+2 » pose question. Faut-il évoquer la diversité des profils, certains sortant à ce niveau avec un bagage professionnel, comme un BTS ou un DUT,

tandis que d'autres sont issus de formations généralistes, comme un DEUG ? Et supposer alors que ce sont principalement les généralistes, probablement les plus en difficulté sur le marché du travail, qui doivent se former pour se réorienter. Cette formation leur permettrait certes l'accès à un nouveau métier, mais à un niveau d'emploi qui resterait en moyenne inférieur à celui des titulaires d'un diplôme professionnel de niveau III...

À l'issue de cet examen de l'impact de la formation liée à la réorientation sur l'évolution du niveau d'emploi, il apparaît que cette formation a indéniablement un effet positif. Elle favorise les promotions, principalement pour les femmes. En ce qui concerne le motif de la réorientation, les contrastes observés pour l'ensemble des réorientés s'accroissent lorsque l'on considère les seuls formés à cette occasion ; ce sont ceux qui se sont réorientés pour obtenir de meilleures conditions de travail qui tirent le plus avantage de la formation, contrairement à ceux qui l'ont fait faute d'emploi. En termes de diplôme, ce sont précisément ceux qui n'en avaient pas, ou peu, qui bénéficient le plus de la formation en termes de niveau d'emploi.

2.2. Évolution du salaire : là aussi, une similitude qui masque des différences

Pour les mêmes raisons que dans la première partie, l'analyse du salaire présentée ici concernera exclusivement ceux qui occupaient un emploi à temps complet à la fois au début de l'emploi précédant la réorientation et à 7 ans, lors de l'enquête de 2005.

Le tableau 10 montre que pour les deux sexes réunis, l'évolution salariale des formés est très proche de celle de l'ensemble des réorientés. C'est la raison pour laquelle le tableau présente aussi la situation des réorientés non formés, afin de mieux visualiser des différences éventuelles. Bien que l'écart soit trop faible pour être très affirmatif, il semble que les formés soient un petit peu mieux placés que les non formés, avec un écart de 2 points pour la progression rapide, compensée par un écart inverse pour la progression modérée.

Toutefois, l'analyse par sexe révèle des évolutions différentes entre hommes et femmes. En termes de salaire, comme précédemment pour le niveau d'emploi, les femmes gagnent nettement à se former à l'occasion de leur réorientation. En revanche, les hommes qui se forment sont légèrement perdants par rapport à ceux qui ne le font pas ! Parmi les non formés, les hommes s'en sortent mieux que les femmes au plan salarial. Mais la situation s'inverse quand il y a formation : ce sont les femmes qui sont les mieux placées, quoique l'écart avec les hommes soit nettement moindre que pour les non formés. Il faut rappeler ici ce qui a été évoqué précédemment, à savoir que pour leur réorientation les femmes s'engagent dans des formations en moyenne plus longues et plus souvent hors emploi que les hommes.

Tableau 10
FORMATION POUR LA RÉORIENTATION ET ÉVOLUTION DU SALAIRE ENTRE
L'EMPLOI PRÉCÉDANT LA RÉORIENTATION ET L'EMPLOI À 7 ANS

	Progression rapide	Progression modérée	Stabilité	Régression	Total
Pour changer de métier, avez-vous suivi une ou plusieurs formations ?					
Oui, formés pour se réorienter	21 %	45 %	15 %	19 %	100 %
dont Homme	19 %	46 %	16 %	19 %	100 %
dont Femme	23 %	43 %	15 %	19 %	100 %
Non, pas de formation pour la réo.	19 %	47 %	15 %	19 %	100 %
dont Homme	20 %	48 %	15 %	17 %	100 %
dont Femme	16 %	47 %	14 %	23 %	100 %
Ensemble des réorientés	20 %	46 %	15 %	19 %	100 %
dont Homme	20 %	47 %	15 %	18 %	100 %
dont Femme	19 %	46 %	14 %	21 %	100 %

Source : Céreq, enquête Génération 98, interrogation 2005.

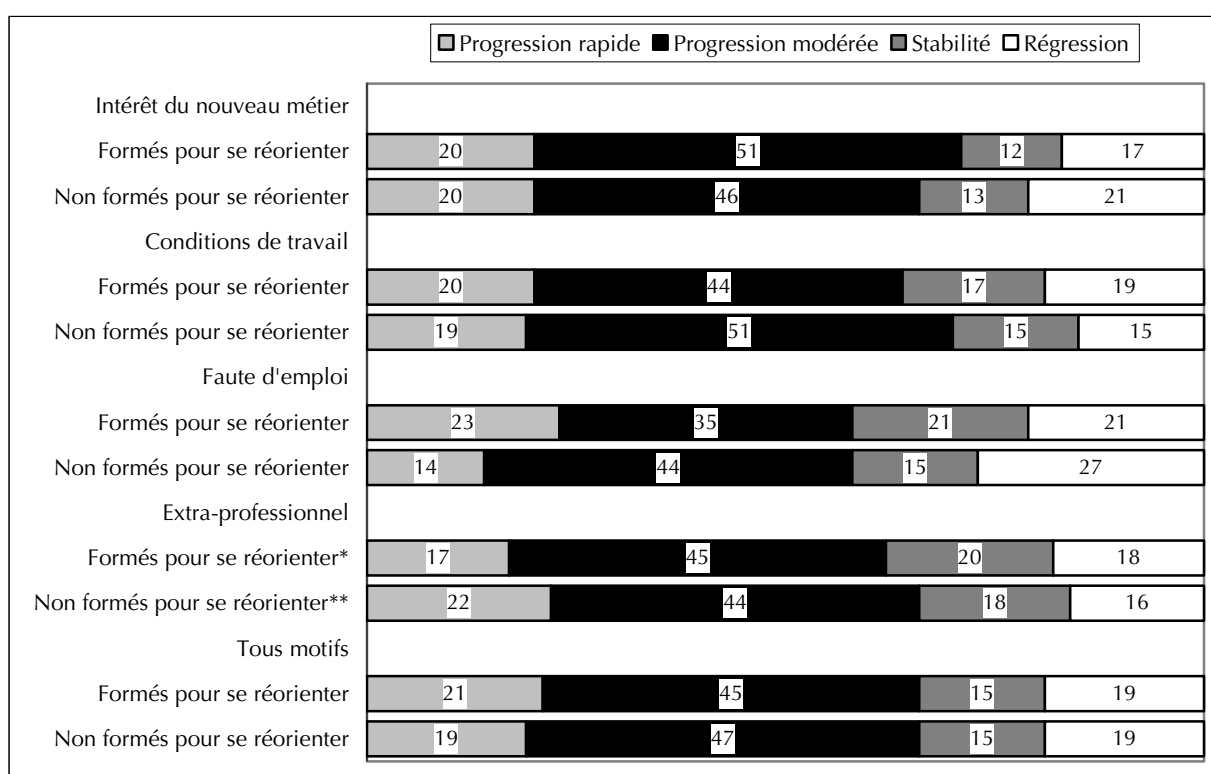
Le tableau concerne au total 1 251 individus, dont 784 hommes et 467 femmes, qui se sont réorientés. Parmi eux, 495 individus se sont formés pour se réorienter (290 hommes et 205 femmes) et 756 ne l'ont pas fait (494 hommes et 262 femmes).

Le graphique 5 indique l'évolution salariale en fonction du motif de la réorientation, selon qu'il y a eu ou non formation à l'occasion de la réorientation. Alors que, tous motifs réunis, les résultats sont très proches, qu'il y ait eu ou non formation, il apparaît que la formation a un impact très contrasté sur l'évolution salariale selon les motifs. Les formés connaissent une évolution plus favorable que les non formés lorsque l'intérêt du nouveau métier est mis en avant. À l'opposé, si c'est l'amélioration des conditions de travail qui est évoquée, les formés sont moins bien lotis que les non formés. Quant à l'item faute d'emploi, il n'y a pas d'écart net entre les deux sous-groupes, mais tout de même un certain avantage au profit des formés.

Le rapprochement entre les observations tirées des graphiques 3 et 5 montre qu'à nouveau, les évolutions du salaire et du niveau d'emploi paraissent déconnectées. C'est particulièrement net pour les formés motivés par l'amélioration de leurs conditions de travail : par rapport aux non formés, leur niveau d'emploi s'améliore, y compris relativement à la moyenne, et leur niveau de salaire se détériore.

Faut-il évoquer le décalage entre les populations observées, en rappelant que seules les personnes à temps complet sont prises en compte pour l'analyse du salaire ? Cette restriction conduit à éliminer essentiellement des femmes, car ce sont très majoritairement elles qui travaillent à temps partiel...

Graphique 5
**MOTIF DE LA RÉORIENTATION ET ÉVOLUTION DU SALAIRE ENTRE
L'EMPLOI PRÉCÉDANT LA RÉORIENTATION ET L'EMPLOI À 7 ANS**



Source : Céreq, enquête Génération 98, interrogation 2005.

* et ** Effectifs faibles pour les formés (26 individus) comme pour les non formés (46 individus).

Tableau 11
CALCUL DE L'ÉCART RELATIF PAR RAPPORT À LA MOYENNE

	Progression rapide	Progression modérée	Stabilité	Régression
Intérêt du nouveau métier	-2	7	-1	-4
Conditions de travail	-1	-5	2	4
Faute d'emploi	7	-7	6	-6
Motif extra professionnel	-7	3	2	2
Tous motifs	0	0	0	0

Source : Céreq, enquête Génération 98, interrogation 2005.

Exemple de calcul pour la 1^{ère} case -2 = (20 - 20) - (21 - 19)

L'analyse de l'évolution salariale en fonction du diplôme appelle quelques remarques préalables. Tout d'abord, la propension à se former³ à l'occasion de la réorientation varie avec le diplôme. Elle est inférieure à la moyenne de 40 % pour 3 niveaux : de l'ordre 36 % pour « CAP-BEP » et « Bac+2 » et même de 23 % pour « 3^{èmes} cycles et écoles »⁴. Il est vrai qu'il s'agit dans ce dernier cas d'individus déjà très formés. Elle atteint environ 42 % pour « sans diplôme » et « 2^{nds} cycles » et un maximum de 56 % pour « Bac général »⁵. La surprise vient du taux de 47 % pour les « Bac pro et techniques », appuyé sur des effectifs suffisants. Ce taux se démarque de celui de diplômes professionnels comme le CAP et le BEP alors que paradoxalement le niveau IV constitue un bagage plus solide que le niveau V.

Le graphique 6 montre qu'entre formés et non formés il existe de nettes différences dans l'évolution salariale en fonction du diplôme. L'interprétation est complexe, car il ne se dégage pas de tendance linéaire liée au niveau de diplôme, en tout cas avec les bornes retenues ici pour mesurer l'évolution du salaire. L'examen de la limite entre progression modérée et stabilité révèle que les formés progressent plus au plan salarial que les non formés s'ils sont sortis de formation initiale avec un bac professionnel ou technique, un second cycle ou encore un troisième cycle ou diplôme d'école. En revanche ce sont les non formés les mieux lotis s'ils sont sans diplôme, issus d'un CAP ou BEP, ou encore d'un bac général. Quant aux titulaires d'un bac+2, il n'y a pas pour eux d'écart aussi net entre formés et non formés, même si un léger avantage se dégage en faveur des formés. Considérant aussi à présent les deux autres limites, entre progression rapide et modérée d'une part, entre stabilité et régression d'autre part, il n'y a que pour le niveau IV que les trois limites évoluent dans le même sens, donnant clairement à voir un bénéfice (dans le cas du bac professionnel ou technique) ou un préjudice salarial (dans le cas du bac général) à se former plutôt qu'à ne pas le faire. Il est alors possible de faire le rapprochement pour les titulaires d'un bac professionnel ou technique entre la forte propension à se former à l'occasion de la réorientation et le bénéfice salarial effectif lié à cette formation. Et de noter que la formation leur est aussi favorable en termes de niveau d'emploi (cf. graphique 4), malgré un contexte problématique, puisque c'est pour ce niveau de diplôme que la régression du niveau d'emploi est la plus forte pour l'ensemble des réorientés.

Bien que les effectifs soient un peu faibles pour que ce résultat soit certain, il y a lieu de s'étonner du taux très élevé de régression salariale pour les non diplômés qui se forment, relativement à leurs alter ego qui ne le font pas. D'autant plus qu'en termes de niveau d'emploi, la formation à l'occasion de la réorientation fait au contraire chuter fortement le taux de mobilité descendante (cf. graphique 4).

Ce dernier point de notre étude montre que globalement la présence ou non d'une formation à l'occasion de la réorientation n'a pas d'incidence notable sur l'évolution du salaire. Toutefois, il existe bien un effet d'une telle formation pour certaines catégories étudiées. Ainsi, les femmes qui se réorientent gagnent à se former, ce qui n'est pas le cas des hommes. De même, ceux qui déclarent s'être réorientés pour l'intérêt de leur nouveau métier tirent financièrement avantage d'une telle formation, contrairement à ceux qui mettent en avant l'amélioration de leurs conditions de travail. Le critère du diplôme intervient lui aussi. Les titulaires d'un bac professionnel ou technologique qui se forment pour se réorienter figurent parmi les gagnants, relativement aux autres catégories de diplômés ; c'est le contraire pour les personnes sans diplôme, mais aussi pour les titulaires d'un bac général.

Au moment de conclure cette communication, il est nécessaire de prendre du recul pour tenter d'en dégager les principaux enseignements. Un point commun se dégage des deux parties : le contraste entre la sensibilité de l'évolution du niveau d'emploi et l'insensibilité de celle du niveau de salaire par rapport aux grandes catégories étudiées : réorientés versus ensemble de la génération, formés à l'occasion de la réorientation versus non formés. Les évolutions du niveau d'emploi et du salaire seraient-elles peu connectées à ce stade du début de la vie active ? Autre point commun : la permanence de la différenciation selon le genre, les femmes étant plus affectées que les hommes par les événements observés. Ainsi celles-là gagnent-elles plus que ceux-ci à se réorienter, mais aussi à se former pour cette réorientation, systématiquement en termes de niveau d'emploi et même dans le second cas en termes de salaire. L'impact du niveau de diplôme ne se prête certes pas à une lecture aussi synthétique. Mais il est tout de même possible de dégager quelques tendances, en posant deux remarques préalables.

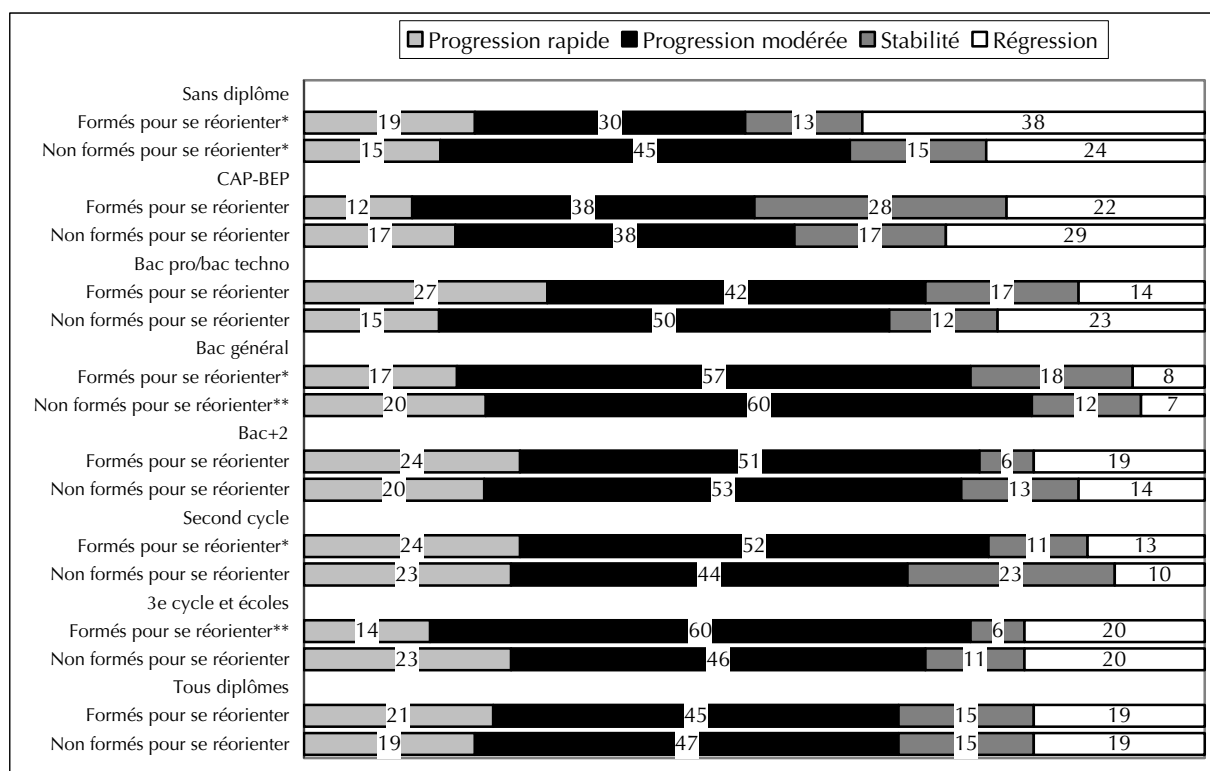
³ Il s'agit ici du ratio nombre de formés sur ensemble des réorientés.

⁴ Toutefois, pour ce niveau de diplôme l'indicateur est fragile car l'effectif des formés est très faible.

⁵ Toutefois, pour ce niveau de diplôme l'indicateur est assez fragile car l'effectif des formés est faible.

Graphique 6

DIPLOME ET ÉVOLUTION DU SALAIRE ENTRE L'EMPLOI PRÉCÉDANT LA RÉORIENTATION ET L'EMPLOI À 7 ANS



Source : Céreq, enquête Génération 98, interrogation 2005.

* Effectif faible : entre 51 et 80 individus et ** effectif très faible : entre 33 et 50 individus

Tableau 12

CALCUL DE L'ÉCART RELATIF PAR RAPPORT À LA MOYENNE

	Progression rapide	Progression modérée	Stabilité	Régression
Sans diplôme	2	-13	-2	14
CAP BEP	-7	2	11	-7
Bac pro – bac techno	10	-6	5	-9
Bac général	-5	-1	6	1
Bac+2	2	0	-7	5
Second cycle	-1	10	-12	3
3 ^{ème} cycle et écoles	-11	16	-5	0
Tous diplômes	0	0	0	0

Source : Céreq, enquête Génération 98, interrogation 2005.

Exemple de calcul : pour la 1^{ère} case 2 = (19 - 15) - (21 - 19).

La première concerne la nomenclature choisie pour le niveau d'emploi. Celle-ci ne compte que quatre items, contre sept pour le niveau de diplôme. De ce fait, selon le diplôme de fin de formation initiale, il est inégalement difficile de bénéficier d'une promotion, de même que le risque de connaître une régression n'est pas le même. Il ne s'agit pas ici des extrémités de la grille, où il est évident que la progression est impossible pour les cadres ou la régression pour les non qualifiés. Ce qui est pointé, c'est par exemple que passer d'ouvrier ou employé qualifié à profession intermédiaire ne présente pas le même enjeu, le même « gap », après un bac professionnel ou technologique, un bac général ou un bac+2. Cela pourrait affecter quelque peu les résultats quant à l'avantage – ou le désavantage – relatif d'un diplôme par rapport à la moyenne. La seconde remarque concerne l'indicateur retenu pour l'évolution du salaire. Il s'agit du taux de croissance moyen annuel du salaire réel, dont il est connu par ailleurs qu'il est tributaire du niveau de diplôme (Couppié, Gasquet et Lopez 2007). De ce fait, lorsque le salaire progresse à l'occasion de la réorientation ou de la formation, il augmente vraisemblablement plus pour les plus diplômés que pour ceux qui le sont moins, d'où un risque de biais dans les avantages relatifs entre catégories de diplômés.

Ces réserves faites, quelques conclusions peuvent être tirées de l'analyse en fonction du niveau de diplôme atteint en fin de formation initiale. La première concerne les moins diplômés. Les « sans diplôme » et aussi, quoique de façon moins nette, les titulaires de CAP et BEP, ne tirent pas plus avantage – ou guère plus – que la moyenne (tous diplômés confondus) de leur réorientation en termes de niveau d'emploi. Par rapport à la moyenne, ils sont même plutôt perdants pour l'évolution de leur salaire (à nuancer au regard de la seconde remarque ci-dessus). En revanche, et toujours par rapport à la moyenne, ceux d'entre eux qui se forment à l'occasion de la réorientation sont largement gagnants en termes de niveau d'emploi, bien que là encore leur salaire connaisse une progression inférieure à celle de la moyenne des formés, tous diplômés confondus. Autrement dit, la formation différée, réalisée à l'occasion de la réorientation, apporte un avantage significatif – une sorte de rattrapage au moins partiel – en termes de niveau d'emploi à ceux qui sont faiblement diplômés à l'issue de la formation initiale. Toutefois à l'horizon temporel étudié, ce rattrapage ne se répercute pas sur le salaire. Une seconde conclusion concerne les diplômés du supérieur. Sont concernés les « Bac+2 » et les « 2^{nds} cycles ». Le niveau « 3^{ème} cycle et écoles » est exclu du fait de l'impossibilité pour les cadres d'améliorer leur niveau d'emploi. Les réorientés de ces deux niveaux se trouvent dans une position symétrique de celle des moins diplômés. En effet, la réorientation leur procure une progression de niveau d'emploi nettement supérieure à la moyenne (tous diplômés confondus), et un gain en salaire un peu supérieur à la moyenne. *A contrario*, ceux parmi eux qui se forment à l'occasion de leur réorientation en tirent un bénéfice nettement inférieur à la moyenne quant à leur niveau d'emploi, et s'écartent peu de la moyenne en termes d'évolution de salaire (un peu en-dessous pour les bac+2, un peu au dessus pour les 2^{nds} cycles). Sans doute la formation liée à la réorientation n'améliore-t-elle qu'à la marge le capital formation de ces personnes déjà pourvues lors de leur arrivée sur le marché du travail d'un bagage conséquent. Cela ne représente pas un apport supplémentaire suffisant pour un changement de niveau d'emploi. Une dernière conclusion peut être tentée à propos des titulaires d'un bac professionnel ou technologique. Leur situation paraît atypique. C'est le niveau de diplôme le plus mal placé du point de vue de la progression du niveau d'emploi des réorientés. Pourtant, au plan salarial, ils se situent un peu au-dessus de la moyenne des réorientés. Ils sont plus nombreux que la moyenne à se former à l'occasion de la réorientation. Ceux qui le font n'en tirent pas plus de bénéfice que la moyenne (tous diplômés confondus) en termes de niveau d'emploi, et cependant ce sont eux qui sont les plus gagnants en termes de progression salariale. Une explication réside peut-être dans la première remarque formulée ci-dessus. Dans le cadre des sept premières années de la vie active, le passage à la catégorie profession intermédiaire pourrait être particulièrement difficile à partir de ce niveau de diplôme. En revanche, une formation complémentaire pourrait représenter un plus susceptible de se traduire par une progression salariale significative. Au terme de cette communication, plusieurs points restent encore à explorer, notamment pour caractériser plus précisément les formations suivies en fonction du niveau de diplôme de fin de formation initiale, pour expliciter le rôle des concours dans les trajectoires des réorientés, etc. En outre le recours à une analyse « toutes choses égales par ailleurs », du type modèle Logit, pourrait nous permettre de consolider nos résultats.

Bibliographie

Duru-Bellat M. (2006), *L'inflation scolaire, les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil.

Couppié T., Gasquet C., López A. (coord.) (2007), *Quand la carrière commence, les sept premières années de la vie active de la Génération 98*, Céreq, notamment pp. 36 et 37.

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

Legay A. et Marchal N. (2007), « La réorientation professionnelle : rupture et réversibilité », in *Ruptures et irréversibilités dans les trajectoires. Comment sécuriser les parcours professionnels ?*, Céreq, Relief n° 22, juillet, pp. 323-336.

Legay A. et Marchal N. (2007), « La réorientation professionnelle en début de vie active, une démarche sexuée ? », communication aux 3^{èmes} Rencontres Jeunes & Sociétés en Europe et autour de la Méditerranée sur le thème : « Jeunes, générations : continuités / discontinuités / ruptures ? », Marseille, Octobre.

Formations professionnelle et technique au Québec : L'émergence de nouvelles filières

*Sylvie De Saedeleer, Lucie Tremblay, Guy Sauvageau**

Les lignes qui suivent sont le fruit d'un travail de recherche qui a duré plus de deux années (De Saedeleer 2007). Ainsi, en 2004, le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada nous octroyait une bourse postdoctorale afin de réaliser une recherche intitulée « La décentralisation : une remise en question de l'universalité des services en éducation ? ». Ce travail scientifique s'est bonifié par une collaboration avec la Table de l'éducation de Lanaudière et son projet pilote *Les ponts et passerelles dans Lanaudière*.

L'article porte essentiellement sur les cégeps, c'est-à-dire les collèges d'enseignement général et professionnel. Les cégeps sont des établissements d'enseignement supérieur publics mis sur pied à la fin des années 1960. Pour suivre une formation collégiale, il faut obligatoirement détenir un Diplôme d'études secondaires (DES), exception faite des parcours de formation en continuité. À la formation régulière donc, pour les élèves qui sortent de l'enseignement secondaire, les cégeps offrent des programmes d'enseignement préuniversitaire de deux ans menant vers l'université et des programmes techniques de trois ans menant vers le marché du travail. Les deux types de formation donnent accès à un diplôme d'études collégiales (DEC). Parallèlement, les cégeps proposent des programmes, à la formation continue, pour une population dite « adulte » qui revient se former après avoir quitté le système scolaire.

Dans un premier temps, l'article décrit les cégeps québécois à travers un historique. Dans un second, il avance la problématique de l'arrimage des paliers de formation. Dans un troisième temps, il expose l'état des arrimages et présente les défis : d'une part, entre le secondaire et le collégial, et d'autre part, entre le collégial et l'universitaire. Mentionnons qu'à travers la province, les formations professionnelles dépendent principalement de 70 commissions scolaires et de 169 centres de formation professionnelle. Les formations techniques, pour leur part, sont majoritairement dispensées dans 48 cégeps et 53 établissements privés. L'enseignement universitaire est offert dans 18 établissements d'enseignement universitaire. Enfin, avant de conclure, l'article s'intéresse aux reconnaissances d'acquis et de compétences.

1. Les cégeps : de la centralisation vers la décentralisation

Avant l'instauration des cégeps, le système scolaire était composé de trois ordres d'enseignement : l'ordre primaire, secondaire et universitaire. En 1967 s'ajoute un quatrième ordre prenant place entre le secondaire et l'universitaire : l'ordre collégial. Précisons d'emblée que ces ordres d'enseignement sont pensés et organisés comme des entités autonomes (Parent 1963-1966). Chaque ordre possède son organisation, ses règles pédagogiques, son corps enseignant, ses immeubles, etc.

Évoluant dans un système scolaire centralisé au niveau étatique, les cégeps faisaient partie d'un réseau, avaient les mêmes pratiques et décernaient les mêmes diplômes pour des formations dont les contenus de cours étaient prescrits par l'État. Bien que certains établissements proposaient déjà des formations techniques particulières (du fait de leur emplacement géographique ou de l'expertise de leur corps professoral), dans l'ensemble, les cégeps se ressemblaient dans leur offre de formations. Cette uniformité, garantie par la centralisation, permettait l'universalité des services offerts et favorisait la mobilité des étudiants et des enseignants à l'intérieur du réseau collégial.

* Sylvie De Saedeleer (Ph. D.), Conseillère pédagogique, Cégep du Vieux Montréal, 255 rue Ontario Est, Montréal (Québec), H2X 1X6 Canada, sylvie_de_saedeleer@hotmail.com ; Lucie Tremblay (Bacc.), Conseillère pédagogique, Projet « Les ponts et passerelles » dans Lanaudière, Table de l'éducation de Lanaudière, Cégep régional de Lanaudière, 20 rue St-Charles sud, Joliette (Québec) Canada J6E 4T1, lucie.tremblay@collanau.qc.ca ; Guy Sauvageau (Bacc.), Directeur des services éducatifs FP et FGA, Commission scolaire des Affluents, 29 boul. Brien Repentigny (Québec) Canada J6A 4R9, guy.sauvageau@re.csaffluents.qc.ca.

Au milieu des années 1980, le Québec s'engage dans une décentralisation (De Saedeleer 2005) et les établissements commencent à se différencier. En 1985, l'État accorde aux directions d'établissement et aux syndicats locaux d'employés la possibilité de conclure des « arrangements locaux », c'est-à-dire des ententes qui ne concernent que le collège et qui ne s'appliquent pas à l'ensemble des établissements.

En 1993, la réforme du Renouveau est l'occasion d'amorcer une décentralisation pédagogique. Le ministère redéfinit les intentions éducatives et les buts de la formation technique et préuniversitaire. Ensuite, chaque programme doit être révisé selon l'approche par compétence : pour chaque compétence qui compose un programme, le ministère fixe les « objectifs et standards » qui déterminent le contexte de réalisation ainsi que les critères de performance à atteindre pour chacun des éléments de compétence ; les collèges déterminent les activités d'apprentissage, c'est-à-dire les moyens. Ainsi, pour un même programme et pour une même compétence, les contenus de programme sont aujourd'hui très différents d'un cégep à l'autre, puisque chaque établissement développe ses stratégies d'apprentissage, définit le nombre d'heures allouées pour l'atteinte des compétences et crée ses propres cours.

À la formation continue, également, la décentralisation s'observe, les établissements doivent dorénavant élaborer des formations techniques courtes sanctionnées par un diplôme d'établissement (et non plus d'État) : les Attestations d'études collégiales. Par ailleurs, les liens entre le cégep et les entreprises, la communauté, les universités, les écoles secondaires, les centres de formation professionnelle, etc., sont valorisés dans le but de favoriser un meilleur arrimage dans l'offre de formation entre les établissements et les milieux d'accueil ou d'origine des étudiants.

2. Un besoin criant d'arrimage des formations

Selon le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ 1998), l'arrimage des programmes permet d'éviter les duplications d'offre de formation, de reconnaître les compétences acquises antérieurement et de faciliter le parcours de formation des étudiants. Dans ce contexte, la notion d'arrimage interordres¹ évoque le lien de continuité présent d'un ordre d'enseignement à un autre. D'une part, la lutte contre l'échec et contre l'abandon scolaire ainsi que l'incitation à la poursuite d'études supérieures sont à la base de la volonté ministérielle d'arrimer les programmes. D'autre part, de plus en plus d'étudiants poursuivent leurs études après avoir obtenu un Diplôme d'études collégiales (DEC) technique, surtout au niveau universitaire (MELS 2004 ; CLES 2004).

Cette volonté d'arrimer les formations s'accroît avec le présent gouvernement québécois qui met en avant son principe de décentralisation et de régionalisation². Un plan d'action basé sur la DRAP, c'est-à-dire la décentralisation, la régionalisation et l'adaptation des programmes, est avancé. Dans ce plan, le ministère annonce son désir de voir relancées les Tables d'éducation interordres dans chaque région où ce souhait est exprimé. Ainsi, ces Tables seraient responsables, entre autres, du rapprochement des formations professionnelle et technique. Un comité aurait comme mandat d'assurer l'organisation régionale concertée de l'offre de formation (professionnelle et technique, initiale et continue), de proposer des solutions spécifiques pour assurer l'accessibilité et la viabilité des formations professionnelle et technique sur le territoire, d'optimiser l'utilisation de l'ensemble des ressources disponibles, de favoriser la reconnaissance des acquis et de faciliter le passage des étudiants entre les deux ordres.

La plupart des régions ont mis ainsi sur pied leur Table de l'éducation. Mentionnons que certaines régions ont des problématiques complexes étant donné le nombre d'institutions qui les composent (ex. Montréal). Par ailleurs, certaines Tables étaient actives avant même l'énoncé de volontés ministérielles et s'étaient déjà attelées à l'élaboration d'arrimages. Dans la région de Lanaudière, un cégep régional (comportant trois collèges) et deux commissions scolaires (comportant trois centres de formation professionnelle) sont présents à la Table de l'éducation qui a été mise sur pied en 2001-2002. En sept années, cette Table a présenté au ministère une demande d'enrichissement de la carte des programmes de la région, a créé un Comité régional pour la valorisation de l'éducation (CREVALE) dans Lanaudière, a mené des actions visant l'arrimage des formations professionnelles et techniques, a publicisé la formation professionnelle et

¹ L'arrimage est dit « interordres » lorsqu'il porte sur des programmes d'études d'ordres d'enseignement différents. Quand il porte sur des programmes d'un même ordre, il est dit « intra-ordre » et « intersectoriel » lorsqu'il porte sur des programmes de secteurs de formation différents (MEQ 2004).

² La décentralisation est un transfert de compétences (responsabilités, tâches) d'un niveau national à un niveau plus local, ici, la région (régionalisation).

technique offerte sur le territoire et a mis sur pied un guichet unique de la reconnaissance des acquis et des compétences.

3. L'arrimage des ordres secondaire et collégial

Plusieurs raisons motivent cette volonté d'arrimage. D'abord, les taux de personnes diplômées en formation professionnelle sont bas et le tiers des élèves quittent annuellement le système scolaire sans avoir en main une qualification professionnelle particulière ni de diplôme d'études du secondaire. Ensuite, plusieurs programmes n'attirent pas assez d'étudiants malgré les très bonnes perspectives d'emploi qu'ils offrent : 10 % des programmes présentent une fréquentation inférieure aux besoins du marché alors que 5 % des programmes présentent un nombre d'étudiants supérieur à ces besoins. Selon les prévisions d'Emploi-Québec, entre 2004 et 2008, plus de 640 000 emplois devront être comblés. Dans ce contexte, il s'avère important d'inciter les jeunes à s'orienter vers une formation professionnelle et à persévérer pour obtenir un diplôme d'études collégiales. Par ailleurs, selon les prévisions du MELS (2005), entre 2004 et 2013, la population de jeunes fréquentant les ordres d'enseignement primaire et secondaire va décroître de 13 %. Toutefois, cette baisse sera ressentie différemment selon les régions. Au collégial, entre 2003 et 2013, la fréquentation devrait augmenter de moins de 2 %. Enfin, les formations professionnelles ne sont fréquentées qu'au tiers par des étudiants venant de la formation initiale (*id.*), les deux autres tiers étant composés d'adultes inscrits à la formation continue. Cette faible fréquentation peut s'expliquer par le manque d'attraction et la dévalorisation dont souffre la formation professionnelle qui fait croire que ce sont les étudiants ayant le niveau académique le plus faible qui s'y dirigent. Ainsi, la croyance populaire veut qu'un étudiant se dirige vers la formation professionnelle quand il n'a pas les capacités pour suivre le cursus normal, soit la formation générale menant au DES. Ces formations sont souvent considérées comme des orientations subies plutôt que motivées pour le goût du métier. Selon Trudelle (2002, p. 32), « *ce type de formation est d'abord, à beaucoup d'endroits, associé à une voie d'évitement, une voie de garage vers laquelle on dirige les éléments qui semblent moins talentueux, ou moins enclins à un parcours scolaire. Mais il est aussi perçu, souvent avec raison, comme trop plafonné : les élèves, souvent sous l'influence de leurs parents, ne sont pas portés à s'engager dans un cheminement scolaire qui d'entrée de jeu limite leur horizon professionnel* ».

Pour permettre à des étudiants détenant un diplôme d'études professionnelles (DEP) d'entrer au collégial, plusieurs filières se sont développées. Dans les lignes qui suivent, nous présentons plusieurs arrimages dont l'harmonisation des programmes DEP et DEC et les formations secondaire-collégial intégrées. Dans ces deux cas, l'étudiant qui souhaite suivre une formation à l'enseignement collégial doit obligatoirement détenir un diplôme d'études secondaire. Par contre, pour la troisième filière présentée, le parcours de formation en continuité, un étudiant peut entrer à l'ordre collégial avec un simple DEP.

3.1. L'harmonisation des programmes DEP et DEC

Dans la foulée de la réforme du Renouveau de 1993, le ministère de l'Éducation a confié la gestion des programmes professionnels et techniques à une seule entité administrative, la Direction générale de la formation professionnelle et technique. Dès 1994, les travaux d'« harmonisation » du ministère s'amorcent et, lors de l'élaboration ministérielle des devis de programmes, des travaux d'arrimage sont inclus au devis afin de faciliter la reconnaissance d'acquis scolaires. En 2000, Lavoie et Mercure (2000) identifient 68 programmes de DEP sur 140 comme pouvant faire l'objet d'un arrimage interordres. En ce qui concerne les DEC, ils sont alors 56 programmes sur 117 à être ciblés. Par ailleurs, à cette époque, 41 programmes sont déjà harmonisés, 64 sont soumis à des travaux d'harmonisation alors que 155 sont considérés sans potentiel d'arrimage.

L'harmonisation des programmes de formation professionnelle et technique est définie comme telle par le MELS : « *L'harmonisation consiste à établir les similitudes et une continuité entre les programmes d'études du secondaire et ceux du collégial, que ce soit dans un même secteur de formation ou dans des secteurs de formation différents, en vue d'éviter la duplication des offres de formation, de reconnaître les compétences acquises et de faciliter les parcours de formation.* » Le *Guide d'harmonisation des programmes d'études* donne les bases ministérielles (MELS 2006b) et le MELS propose aux intervenants une analyse qui peut être acceptée, ou non, par les cégeps (2006c).

En fait, l'harmonisation porte sur la reconnaissance d'éléments de formation (compétence entière ou partielle) jugés équivalents d'un ordre à l'autre. À titre d'exemple, un étudiant qui a suivi une formation professionnelle en comptabilité ne commence pas sa formation technique en « Techniques de comptabilité et de gestion » au même niveau qu'un étudiant qui sort directement de la formation générale du secondaire.

3.2. Les projets d'initiatives partenariales

Octobre 2004 voit la tenue du Forum des générations³. Lors de cet événement, les participants demandent qu'une plus grande concertation caractérise les rapports entre les commissions scolaires et les collèges. Cette demande vise principalement les formations professionnelle et technique et s'appuie sur la nécessité de mieux arrimer les formations entre elles et de mieux les arrimer aux particularités régionales. Faisant suite à cette demande, les milieux intéressés sont invités à proposer au ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) des projets de collaboration entre les commissions scolaires et les cégeps et, le cas échéant, avec d'autres intervenants régionaux. Les initiatives partenariales de rapprochement, comme on les appelle, doivent répondre aux objectifs suivants : assurer une plus grande fluidité des cheminements scolaires du secondaire vers le collégial ; favoriser la mise en commun des ressources, de l'efficacité et de la synergie de l'offre régionale de formation ; permettre le regroupement des services de formation entre les ordres d'enseignement ; renforcer l'accessibilité et la viabilité de la formation en région ; développer de nouvelles façons de faire et des partenariats élargis.

Plusieurs propositions sont déposées. En 2005, seulement quatre projets sont retenus (Royer 2005) et intégrés dans le Plan de rapprochement en matière de formation professionnelle et technique (2006a) dont le projet d'initiative partenariale *Les ponts et passerelles dans Lanaudière* de la région de Lanaudière. Dans son plan, le ministère résume ainsi le projet : « *Les commissions scolaires des Affluents et des Samares et le Cégep régional de Lanaudière ont uni leurs efforts à ceux d'Emploi-Québec pour offrir à leur clientèle des parcours d'études plus fluides et stimuler les inscriptions en formation professionnelle et technique. L'intérêt du projet tient à l'intention d'harmoniser tous les programmes qui permettent cette avenue et, à terme, d'offrir une carte des enseignements harmonisée de façon optimale pour l'ensemble des programmes d'études professionnelles et techniques offerts dans la région de Lanaudière* » (p. 8).

3.3. Les DEP-DEC

Un DEP-DEC est une filière de formation menant à l'obtention d'un Diplôme d'études professionnelles (DEP) et d'un Diplôme d'études collégiales (DEC) en moins de temps que le cheminement conventionnel. Généralement, l'élève gagne une session (une demi-année).

Dans la région de Lanaudière, d'importants travaux ont été menés en ce sens. Cinq DEP-DEC sont actuellement complétées : quatre DEP mènent à la reconnaissance d'une année du DEC, un autre réduit la durée du DEC d'une demi-année. Dix autres sont en cours d'élaboration ou en voie d'adoption par les différentes instances. Les outils de promotion sont en production.

3.3.1. Les DEP-DEC harmonisés

Quand un DEP-DEC est dit « harmonisé », cela signifie que le collège s'engage à reconnaître un certain nombre de cours contenus dans un programme de DEP dans le cadre d'un programme menant à un DEC. Le nombre de cours reconnus varie selon les ententes mais il permet généralement de réduire le temps d'études d'une demi-année. L'entrée au collège n'a pas à se faire directement après l'obtention du DEP, mais l'élève doit obligatoirement détenir un Diplôme d'études secondaires (DES) afin de se conformer aux exigences d'entrée au collégial. Ainsi, l'étudiant peut entrer sur le marché du travail et revenir poursuivre sa formation ensuite.

³ URL (le 15 juin 2006) : http://www.briller.gouv.qc.ca/horaire_generations.htm.

3.3.2. Les DEP-DEC intégrés

Un DEP-DEC est dit « intégré » si la commission scolaire (l'instance responsable des centres de formation professionnelle) et le collège ont établi conjointement un cheminement spécifique et se répartissent les cours à enseigner sur une période de temps donné. Dans ce cas de figure, l'étudiant se voit décerner son DEP après avoir commencé le collège, ce qui accroît les risques d'échec. De plus, il doit pouvoir fréquenter les deux établissements durant la même période bien que généralement les deux formations se donnent au même endroit. Ce type d'arrimage a également l'inconvénient de rendre captif l'étudiant puisque, contrairement au DEP-DEC harmonisé, il doit se décider très tôt à poursuivre ses études et il n'a pas accès au collège de son choix.

3.4. Les formations secondaire-collégial intégrées (DEP-DES-DEC)

Entre 1995 et 2000, un programme expérimental de diversification des voies offertes aux jeunes en formation professionnelle est mis en place par le ministère. Ce programme comportait cinq volets, dont un, le volet IV, concernait la mise en place de programmes intégrés secondaire-collégial.

Les formations secondaire et collégial intégrées permettent à un étudiant, dès la fin de sa 3^{ème} année de secondaire, d'obtenir un DES (Diplôme d'études secondaires) en deux ans puis un DEP en six mois supplémentaires et un DEC en deux ans et demi [T1]. Précisons que les étudiants ont la possibilité de sortir du cheminement après l'obtention de chaque diplôme. Autrement dit, au début de sa quatrième année du secondaire, l'élève est inscrit à la fois à la formation générale au secondaire et à la fois à la formation professionnelle. Une fois ces diplômes obtenus, il peut s'inscrire au collégial dans le programme qui est en continuité et se voir reconnaître une session. Ce type d'arrimage nécessite la mise en place d'un consortium d'établissements composé, au moins, d'une commission scolaire et d'un cégep. En 2006, la région de Lanaudière était la seule région à proposer des formations secondaire, professionnelle et collégial intégrées [T1].

3.5. Les parcours de formation en continuité

En 2000, le ministère annonce son intention d'ajouter une nouvelle disposition au Règlement sur le régime des études collégiales qui détermine les conditions d'entrée au collégial, disposition qui permettrait aux diplômés d'un DEP d'être admis au programme de DEC correspondant, sans avoir obtenu le DES. En 2001, une nouvelle disposition permet effectivement aux titulaires de certains DEP d'être admissibles aux DEC correspondants grâce, d'une part, à la reconnaissance de compétences acquises lors de la formation professionnelle et, d'autre part, au suivi d'activités de mise à niveau et de soutien au début de leurs études collégiales. Après une phase expérimentale de trois parcours, en septembre 2006 et 2007, le MELS lance un appel de candidatures aux directeurs des commissions scolaires et des collèges (publics et privés) pour le développement et la mise en oeuvre de dix nouveaux parcours de formation en continuité. Mentionnons que c'est le ministère qui propose les domaines dans lesquels des parcours pourraient être développés. En 2007, le ministère approuve une proposition, soumise par la région de Lanaudière, pour développer un parcours en ébénisterie. De plus, il permet au consortium de Lanaudière de collaborer avec un autre consortium à l'élaboration d'un parcours en agriculture. À l'automne 2008, ces deux nouveaux parcours pourront donc être offerts par le collège aux diplômés des DEP production laitière et ébénisterie.

3.6. Les défis de l'arrimage des ordres secondaire et collégial

Si le ministère de l'Éducation est responsable de l'arrimage des programmes, ce sont les établissements scolaires qui sont responsables de l'arrimage des cheminements scolaires. Pour reprendre la formulation de Mercure (2006) : l'harmonisation des DEP et des DEC est une mesure structurante conduite par le MELS et l'articulation des DEP et des DEC est une démarche structurante conduite, au premier chef, par les établissements d'enseignement. Bien que l'arrimage entre le secondaire et le collégial bénéficie d'un fort appui ministériel, il est étonnant de constater le manque d'engouement à le réaliser alors que les avantages que pourraient en tirer les étudiants ne font pas de doute (De Saedeleer 2007). En fait, il y a très peu d'ententes favorisant le passage du DEP au DEC, la région de Lanaudière étant une exception. En 2006,

nous dénombrions seulement 37 DEP-DEC à travers le Québec (*id.*)⁴. Concernant, les formations DEP-DES-DEC intégrés, en 1995, la Fédération des cégeps (1995) mentionnait que 21 collèges avaient amorcé le développement de projets de cheminements intégrés. Neuf ans plus tard, rares étaient les projets qui ont été menés à terme (CSE 2004). En 2006, il n'en restait qu'un. Par ailleurs quand des expériences ont cours, peu d'étudiants en bénéficient. Dans Lanaudière, deux élèves en ont bénéficié malgré tous les efforts investis. Pour le cas du parcours de formation en continuité en ébénisterie, un seul étudiant sera admis.

À en croire le CSE (2004), la formation générale et la logique de formation qu'elle sous-tend sont les grandes responsables de ces échecs. Ainsi, la formation professionnelle ne devrait plus être amputée, comme elle l'est présentement, de sa composante de formation générale (français, anglais, mathématiques). Trudelle (2002) abondait déjà en ce sens en 2002 en indiquant que ce qui permet le passage des étudiants de l'enseignement professionnel vers des formations de niveau supérieur⁵ repose surtout sur la poursuite de la formation générale pendant les études professionnelles, et non, comme il le constate au Québec, sur le fait qu'il y ait des compétences équivalentes à la formation professionnelle et à la formation technique. Cependant, le ministère a choisi une autre avenue. Au lieu d'ajouter de la formation générale à la formation professionnelle, il préfère assouplir les exigences d'admissibilité au collégial.

Si les ententes DEP-DEC ont du mal à voir le jour, ce n'est pas seulement à cause d'exigences d'ordre pédagogique. Également, Ménard (2002) pose cette question : « *Comment concilier deux systèmes de formation qui évoluent à des paliers différents, qui poursuivent des objectifs de formation différents, qui possèdent un corps enseignant dont la formation est différente et qui se livrent souvent concurrence pour attirer des clientèles ?* » (p. 4). C'est ce que retient également une étude sur les jeunes et la formation en agriculture (Éduconseil Inc. 2003) qui signale que, comme il existe des parties communes aux DEP et au DEC, les programmes professionnels peuvent entrer en concurrence directe avec les programmes techniques. Ainsi, certaines conditions s'avèrent nécessaires à la mise en place de ces cheminements. Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2004) mentionne que les DEP-DEC nécessitent une offre de formation à site unique, un travail de promotion considérable qui suppose un partenariat interne et externe, des élaborations de programmes en concomitance et un assouplissement des règles de financement de la formation au collégial pour offrir aux élèves les conditions et l'encadrement requis pour la réussite de leurs études.

Dans ce contexte, les coûts que requièrent ces nouvelles filières apparaissent disproportionnés s'ils sont comparés aux résultats obtenus, c'est-à-dire au petit nombre d'étudiants qui suivent ces cheminements. Après avoir étudié des expérimentations de parcours de formation en continuité, Ménard *et al.* (2005) constatent que certains intervenants de centres de formation professionnelle n'ont pas transmis l'information sur les cheminements. Conséquemment, parmi les motifs des étudiants à ne pas poursuivre leurs études, les auteurs mettent en lumière le manque d'information et de ressources, et la peur d'échouer la formation générale au collégial.

Toutefois, certains établissements, comme ceux de Lanaudière, s'inscrivent dans cet arrimage des cheminements. Ainsi, Ménard *et al.* (2005) retiennent dans leurs conclusions que les étudiants qui poursuivent leurs études au collégial le font souvent pour améliorer leurs perspectives d'emploi ou par intérêt pour leur domaine d'études. De toute évidence, l'existence d'un DEP-DEC a un impact positif sur la décision de plusieurs de poursuivre leurs études (effet de *warming-up*). D'ailleurs, Ménard *et al.* (2005) mentionnent que les étudiants du collégial inscrits dans un cheminement DEP-DEC réussissent très bien et persévèrent dans leurs études. Ils ont cependant un besoin plus grand d'être encadrés et rassurés par leurs enseignants. Ces auteurs dégagent également quelques « conditions gagnantes » : les étudiants ont été personnellement informés du cheminement DEP-DEC, ils ont été mis en confiance quant à leur capacité de réussir et un partenariat fonctionnel a été mis en place entre le cégep et le centre de formation professionnelle. Une expérience vécue dans Lanaudière confirme certaines de ces affirmations. En 2005, le programme DEP production laitière n'attirait pas suffisamment d'élèves et le DEC arrivait à peine à survivre. Les intervenants du milieu agricole ont alors suggéré d'offrir le DEP en intégrant, dans les cours du DEC jugés équivalents, les élèves du DEP. C'est ce qui a été fait. Bien que l'évaluation de cette expérience ait été jugée positive et qu'elle ait été renouvelée en 2007-2008, les deux diplômés de la première cohorte ne poursuivront toutefois pas au DEC. Les raisons évoquées par ces élèves portent sur la formation générale. En effet, ils ne se sentent pas aptes à réussir cette formation au secondaire et, encore moins, au niveau collégial.

⁴ En 2006-2007 et 2007-2008, les DEP-DEC, parcours de formation en continuité et DEC-BAC sont disponibles sur Internet : http://www.lactualite.com/campus/article.jsp?content=20080110_135952_4832.

⁵ Comme il l'observe en France, dans certains États américains et en Allemagne.

4. L'arrimage des ordres collégial et universitaire

Les programmes de formation technique proposés au Québec ont tous une durée de trois années et ont pour objectif l'entrée directe des étudiants sur le marché du travail alors que les programmes de formation préuniversitaire qui mènent à l'université ont une durée de deux ans. Dans ce contexte, les programmes techniques sont élaborés pour répondre aux besoins du marché du travail et non pour répondre aux exigences des universités. Ainsi, « *les programmes techniques n'ont pas été définis en continuité avec les programmes universitaires, même d'un domaine apparenté. Ils n'ont d'ailleurs pas à l'être, puisque là n'est pas leur finalité première* » (CLES 1998, p. 17). Toutefois, environ 20 % des étudiants sortant avec un DEC poursuivent leur formation au palier universitaire. Le baccalauréat, quant à lui, est le premier programme de formation universitaire et a généralement une durée de trois ans (parfois quatre). Il a été conçu pour des étudiants ayant suivi une formation préuniversitaire de deux ans au niveau collégial. Initialement élaborés pour des étudiants ne possédant aucune notion dans la discipline choisie, les baccalauréats présentent en première année des enseignements de base.

4.1. Les DEC et BAC

Pour obtenir un DEC et un BAC, dans la filière normale, les étudiants qui proviennent du secteur technique doivent suivre une formation collégiale de trois ans et une formation universitaire également de trois ans. Dans ce contexte, ils obtiennent un DEC et un BAC en six ans d'études alors que ceux qui proviennent du secteur préuniversitaire peuvent obtenir les deux diplômes en cinq ans seulement (2 ans + 3 ans). Avec les filières DEC-BAC, apparues en 1998, l'étudiant qui détient un DEC technique se voit reconnaître une année d'études à l'université, ce qui lui permet d'obtenir, comme les autres étudiants, un DEC et un BAC en cinq ans (3 ans + 2 ans). Déjà en 2004, le CSE mentionnait que les universités de la région de Montréal étaient beaucoup moins impliquées dans la signature d'ententes que les autres universités. Nous avons pu confirmer ce constat en 2006 et 2007 (De Saedeleer 2007). Ce manque d'intérêt est certainement dû à des raisons d'ordre démographique. En effet, les universités montréalaises ont moins besoin d'accroître ou de retenir leur clientèle que les autres. Dans les régions, bien souvent confrontées à l'exode des jeunes et aux conséquences d'une baisse de la natalité, l'engouement pour ces ententes est plus marqué et est porteur d'espoir.

Comme pour les DEP-DEC, deux types de DEC-BAC sont offerts : les DEC-BAC « harmonisé » et « intégré ».

4.1.1. Les DEC-BAC harmonisés

Quand un DEC-BAC est dit « harmonisé », cela signifie que l'université s'engage à reconnaître un certain nombre de cours contenus dans un programme de DEC technique dans le cadre d'un baccalauréat. Le nombre de cours reconnus varie selon les ententes mais il permet généralement de réduire le temps d'études d'une année (environ 30 crédits reconnus). L'entrée à l'université n'a pas à se faire directement après l'obtention du DEC. L'étudiant peut entrer sur le marché du travail et revenir poursuivre sa formation universitaire (parfois, jusqu'à deux années après l'obtention de son DEC). Le Cégep régional de Lanaudière a depuis fort longtemps négocié des ententes avec les universités⁶. Déjà en 1996, les diplômés en « Techniques administratives » se voyaient reconnaître de cinq à neuf cours selon leur choix entre l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) ou l'Université du Québec à Montréal (UQAM). De même l'UQTR reconnaissait neuf cours aux diplômés en « Techniques d'éducation spécialisée ». Précisons que ces reconnaissances doivent permettre l'élaboration d'un cheminement plus court pour l'étudiant.

4.1.2. Les DEC-BAC intégrés

Un DEC-BAC est dit « intégré » si le collège et l'université ont établi conjointement un cheminement spécifique et se répartissent les cours à enseigner sur une période de temps donnée. Généralement, on peut observer des cheminements de deux ans au collégial, une année répartie entre le collège et l'université et deux ans à l'université. Dans ce cas de figure, l'étudiant se voit décerner son DEC après avoir commencé l'université, ce qui accroît les risques d'échec. De plus, il doit pouvoir fréquenter les deux établissements durant la même période. Ce type d'arrimage a également l'inconvénient de rendre captif l'étudiant puisque, contrairement au DEC-BAC harmonisé, il doit se décider très tôt s'il poursuit des études et il n'a pas accès à

⁶ <http://www.passerelleslanaudiere.qc.ca>.

l'université de son choix. Toutefois, pour les universités, les pertes sont moins importantes car, si dans le cas des DEC-BAC harmonisés, le corps professoral se départit d'une année de formation par étudiant, avec la formule intégrée, ils ne concèdent qu'une demi-année. Dans un contexte où les régions sont préoccupées par l'exode des jeunes vers les grandes villes, cette formule a également l'avantage de garder plus de jeunes dans la région. En fait, ces ententes de DEC-BAC intégrés s'inscrivent dans des stratégies régionales. Dans certaines régions, des ententes, offrant peu de reconnaissance, sont signées entre collège et université. Bien que d'autres institutions universitaires puissent offrir davantage pour les étudiants, les acteurs de collèges se refusent à les signer, privilégiant l'intérêt régional. Ces pratiques sont, de notre point de vue, questionnables dans la mesure où nous comprenons le principe général souhaitant restreindre l'exode des jeunes, mais ce principe devrait toutefois être appliqué au meilleur coût et dans l'intérêt de l'étudiant. Le Cégep régional de Lanaudière favorise plutôt le développement de DEC-BAC harmonisés, laissant la liberté au détenteur d'un diplôme collégial de choisir son université.

4.2. Les défis de l'arrimage des ordres collégial et universitaire

Dans la recension que nous avons effectuée en 2006, les cégeps nous ont informés qu'ils proposaient 219 DEC-BAC permettant un gain de temps d'une année au baccalauréat. Selon le CLES (2004, p. 6), l'expansion des DEC-BAC « *pourrait exercer une pression non pas nécessairement sur les exigences et la qualité des programmes de baccalauréat ou de DEC techniques, mais surtout sur les approches pédagogiques* » des universités. En effet, comme nous l'avons déjà mentionné, les programmes collégiaux sont élaborés à partir d'une approche par compétences qui, d'une part, présente des objectifs et des standards de formation établis par le ministère et, d'autre part, les collèges élaborent des activités d'apprentissages qui peuvent comporter une « couleur locale ». Au niveau universitaire, les programmes sont généralement élaborés par objectifs à atteindre et chaque université se donne une démarche particulière en vue d'établir les objectifs et les contenus de cours. Dans ce contexte, le défi pédagogique est de taille quand vient le temps d'aménager des arrimages car, d'une part, les programmes techniques et universitaires, ne sont pas élaborés avec une même approche. D'autre part, les contenus de cours peuvent être différents d'un établissement à l'autre quel que soit l'ordre d'enseignement.

Un deuxième défi réside dans la préservation de l'indépendance des formations techniques face à l'influence des universités. Trudelle (2002) se demande notamment si l'apparition des DEC-BAC ne transformerait pas excessivement les formations techniques en les faisant s'adapter aux besoins des universités plutôt qu'à ceux du marché du travail. Ainsi, il se demande si l'université n'acquiert pas, par le biais des DEC-BAC, une capacité de contrôle sur la formation technique en y imposant peu à peu ses exigences qui était, jusqu'ici, hors de sa portée. Au Cégep régional de Lanaudière, l'influence des universités s'est effectivement fait sentir dans certains programmes.

Un troisième défi mis en lumière par le CLES (2004) porte sur la décroissance de la clientèle du préuniversitaire au collégial qui pourrait être induite. Selon les auteurs, il y a lieu de s'inquiéter de la promotion faite par certains établissements de la formation technique comme étant la meilleure voie pour accéder aux études universitaires dans certains domaines. Dans ce contexte, il est facile de comprendre que, dans les collèges, bien que les gains pour les étudiants soient évidents, plusieurs se questionnent sur les conséquences d'un regain d'intérêt pour les filières techniques.

Un quatrième défi concerne l'offre de DEC-BAC à travers la province et la question de l'égalité de traitement accordée aux étudiants. Ainsi, dans le cas de ces nouvelles filières, c'est à l'établissement recevant l'étudiant que revient la tâche de reconnaître des compétences. Dans ce contexte, certains universitaires ne voient que les désavantages occasionnés par la perte d'une année de fréquentation des étudiants dans leur établissement et n'envisagent pas la signature d'entente. Bien que dans certains programmes de baccalauréat, la baisse de clientèle pousse les universitaires à revoir leur point de vue, dans l'ensemble, l'ouverture se fait encore attendre et la situation s'avère préoccupante dans la région de Montréal. En fait, lors de notre étude, les universités du grand Montréal brillaient par leur absence. Cette situation forçait les cégeps à signer des ententes en dehors de la région : plusieurs cégeps de Montréal avaient signé des ententes avec l'université Laval (dans la ville de Québec, soit à 250 km), obligeant un étudiant souhaitant se prévaloir de cette reconnaissance de compétences à déménager alors qu'il dispose de plusieurs universités à proximité.

Concernant l'égalité de traitement, comme environ 20 % des diplômés de la formation technique poursuivent leurs études, le CLES (2004) se demande si les pratiques actuelles en matière de reconnaissance d'acquis scolaires permettent de garantir l'équité dans le traitement des dossiers des étudiants. À la vue des

résultats de notre recherche, cette équité n'est pas garantie. Pourtant, comme le relevaient Ménard *et al.* (2005) pour les DEP-DEC, les analyses de l'Université Laval (Rheault 2006) montrent que les étudiants qui poursuivent leurs études dans le cadre d'un DEC-BAC réussissent aussi bien, voire mieux, que les autres étudiants : ils présentent un niveau de réussite important et, un taux de persévérance élevé.

En terminant, mentionnons que plusieurs cégeps de la région de Québec ont développé des ententes avec des Instituts universitaires de technologie français afin de permettre à leurs étudiants d'obtenir un double diplôme : un DEC-DUT (Diplôme universitaire de technologie). Dans le cadre de ces ententes, les étudiants français peuvent, notamment, effectuer leur stage dans des cégeps⁷.

5. Les reconnaissances d'acquis et de compétences

La reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) est un moyen qui permet d'évaluer et de faire reconnaître officiellement, par le ministère de l'Éducation, ce qu'une personne connaît ou sait faire. Ces acquis et ces compétences peuvent avoir été acquis par expérience ou par une scolarité. Au Québec, la création de services régionaux RAC⁸ s'inscrit dans le cadre de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (MEQ 2002), politique qui vise à valoriser les acquis et les compétences des adultes par une reconnaissance officielle. Dernièrement, un cégep s'est même lancé dans l'élaboration d'une politique institutionnelle RAC⁹.

Grâce aux reconnaissances d'acquis et de compétences, une personne peut améliorer ses conditions de travail, obtenir un diplôme reconnu par le ministère de l'Éducation en acquérant la formation manquante, poursuivre son cheminement professionnel et accéder à la formation technique à partir de la formation professionnelle. Pour juger des compétences détenues, les responsables des reconnaissances font appel à diverses opérations. Ainsi, l'expérience scolaire ou extrascolaire est analysée, l'expérience de travail est validée en tenant compte des tâches effectuées, une rencontre avec un expert de contenu est possible et des examens pratiques sont parfois requis.

Conclusion

La création des cégeps avait comme objectifs de répondre à la démocratisation et à la massification occasionnée par le baby-boom de l'après-guerre et de valoriser les filières professionnelle et technique, à l'époque, dévalorisées. Malheureusement, ce dernier objectif n'a pu être atteint et ces formations sont encore délaissées dans un contexte où le marché du travail a fortement besoin de professionnels et de techniciens pour faire face aux avancées technologiques et à la concurrence internationale. Une des raisons de ce délaissement est liée à la peur des étudiants guidés par leurs parents à s'engager dans des études terminales.

Depuis la réforme du Renouveau de 1993 qui toucha le palier collégial, diverses initiatives venues des cégeps et de fortes incitations venues du ministère ont permis d'améliorer l'arrimage des formations professionnelle et technique. Plusieurs nouvelles filières de formation ont vu le jour, telles les DEP-DEC, les formations secondaire et collégiale intégrées, les parcours de formations en continuité. Concernant l'arrimage des formations entre les cégeps et les universités, ces dernières étant très autonomes, ce sont les responsables des établissements qui ont décidé de développer ces filières. Les DEC-BAC sont nombreux et sont considérés comme de nouveaux éléments de promotion car ils attirent de bons étudiants. Dans la même veine, des efforts de développement ont été consentis aux reconnaissances de compétences et d'acquis extrascolaires.

Toutefois, force est de constater que le système scolaire québécois fonctionne encore avec des ordres d'enseignement qui ne se parlent pratiquement pas. À la formation professionnelle, rares sont ceux qui savent quels programmes sont offerts par les collèges de la région. À la formation technique, bien que le lien avec l'ordre universitaire soit tout même plus significatif, tous ne valorisent pas les études universitaires : certains préfèrent conseiller à leurs étudiants de s'orienter vers le marché du travail. Dans les établissements, la reconnaissance des compétences acquises à l'ordre précédent comme étant semblable à celles devant

⁷ http://www.sracq.qc.ca/guide/entente/choixcegep_IUT.asp.

⁸ Par exemple, pour la région de Lanaudière : <http://www.rac-lanaudiere.qc.ca/>.

⁹ http://www.collegemv.qc.ca/fr/media/politique_et_reglement/pol_36_pirac.pdf.

être atteintes ne va pas toujours de soi. Dans la région de Montréal, les universités ne proposent que peu de DEC-BAC. À travers la province, peu de cégeps offrent des DEP-DEC. Dans la région de Lanaudière, des efforts importants sont effectués, mais il est vrai que les étudiants ne sont pas au rendez-vous. Par manque d'information, de motivation, de sollicitation, de préparation, ils ne s'inscrivent pas encore vraiment dans ces nouvelles filières qui sont pourtant de belles opportunités pour eux.

Beaucoup d'efforts restent à faire au niveau de la reconnaissance des acquis et de l'arrimage des formations, lesquels parviendront à moyen terme à diminuer les appréhensions de chacun. Mais il faudra une réelle volonté politique pour aplanir les difficultés administratives entre les ordres scolaires et ainsi améliorer la fluidité des parcours.

Bibliographie

Comité de liaison de l'enseignement supérieur (CLES) (2004), *Groupe de travail sur les enjeux de l'arrimage entre les programmes d'études techniques et les programmes conduisant au baccalauréat*, Rapport final, mai.

Comité de liaison de l'enseignement supérieur (CLES) (1998), *La continuité des études techniques et universitaires : fondements, objectifs et modalités à privilégier*, Document de réflexion produit par un groupe de travail, Québec, CLES.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2004), *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.

De Saedeleer S. (2007), *L'arrimage des ordres d'enseignement professionnel et technique : le cas des DEP-DEC et DEC-BAC dans les collèges (cégeps) québécois*, Sainte-Foy, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Études et recherches, vol. 7, n° 1, 146 p. Disponible par Internet : <http://www.ulaval.ca/cpires/html/Vol.7.html>

De Saedeleer S. (2005), *Vivre l'autonomie dans un collège*, Montréal, Éditions nouvelles, 206 p. Préface de Guy Rocher.

Éduconseil Inc. (2003) *Étude sur les jeunes et la formation en agriculture*, ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation du Québec (MAPAQ), Québec, Gouvernement du Québec.

Fédération des cégeps (1995), *État de la situation relative à la mise en œuvre du renouveau de l'enseignement collégial dans les cégeps et à d'autres objets liés à la pédagogie*, Montréal, Fédération des cégeps.

Lavoie S. et Mercure G. (2000), *Tableaux relatifs à l'harmonisation interordres des programmes d'études professionnelles et techniques. État de la situation quantitatif par secteur de formation*, ministère de l'Éducation du Québec, Québec, Gouvernement du Québec.

Ménard L., Semblat C., Fitoussi F. et S. Noël (2005), *Analyse de deux modalités d'expérimentation de l'harmonisation des programmes de formation professionnelle et technique et de leurs effets sur la persévérance et la réussite scolaire des élèves*, Rapport de recherche, document non édité.

Ménard L. (2002), « Étude de trois expériences d'harmonisation de la formation professionnelle et technique au Québec », Communication lors de l'*International Conference on Technical and Vocational Education and Training*, Winnipeg, Manitoba.

Mercure G. (2006), « L'harmonisation et l'articulation des programmes d'études professionnelles et techniques », Communication lors de la *Journée pédagogique nationale en formation professionnelle* organisée par le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, Atelier V12, 21 avril.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2002), *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2004), *Indicateurs de l'éducation – Édition 2004*, Secteur de l'information et des communications, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation du Québec (1998), *Harmonisation des programmes d'études professionnelles et techniques*, Direction générale de la formation professionnelle et technique, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2005), *La formation professionnelle et technique au Québec : un aperçu*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2006a), *Plan de rapprochement en matière de formation professionnelle et technique*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2006b), *Élaboration des programmes d'études professionnelles et techniques. Guide d'harmonisation des programmes d'études*, Direction de la planification et du développement, Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2006c), *Document sans titre sans date*, Tableaux d'harmonisation – Parcours de formation en continuité 2006-2007, Documents administratifs et informatifs.

Parent A.-M. (1963-1966), *Rapport royal d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, Ronalds Federated Ltd. Trois tomes en cinq volumes (dit « rapport Parent »).

Rheault L-R (2006), *Sans titre*, Document présentant des données quantitatives concernant les étudiants issus d'un cheminement DEC-BAC, Université Laval, 6 février.

Royer D. (2005), *Analyse des projets d'initiatives partenariales, présentée au Comité de liaison de l'enseignement secondaire et de l'enseignement collégial*, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la planification et du développement, Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue, 8 décembre.

Trudelle J. (2002), *La formation technique au Québec : un état des lieux*, Forum sur la formation technique, Fédération des enseignants et enseignantes de cégep, Fédération autonome du collégial, Fédération des cégeps, Fédération nationale des enseignants et enseignantes du Québec.

À quoi servent les disciplines universitaires ?

Essai de typologie des filières universitaires à travers l'observation de cinq ans de parcours étudiants dans l'enseignement supérieur

Bernard Convert*

L'examen, sur une durée de cinq ans, des parcours d'une cohorte d'étudiants (les bacheliers 2001 de l'Académie de Lille) au sein du système d'enseignement supérieur contribue à mettre en évidence certaines des fonctions que remplit chacune des disciplines universitaires dans les stratégies étudiantes¹. La diversité des trajectoires au sein de l'enseignement supérieur fait apparaître l'orientation comme un processus d'ajustement progressif entre l'offre de formation, constituée de l'ensemble des disciplines avec leurs caractéristiques propres (« difficulté » des études, prérequis, débouchés...), et la demande constituée de la population des étudiants avec leurs spécificités individuelles (« goûts », niveau de performance scolaire...). Des indicateurs construits autour des principaux événements qui se succèdent au cours de ces cinq ans d'observation permettent de proposer une typologie des disciplines universitaires. Après avoir, dans un premier temps, tenté de situer les unes par rapport aux autres l'ensemble des filières de l'enseignement supérieur, CPGE, IUT, STS², filières universitaires, telles qu'elles peuvent être décrites à partir des choix d'orientation post-bac, je m'intéresserai, pour la suite de la trajectoire, aux seules filières universitaires *stricto sensu*.

1. Première inscription : les disciplines universitaires sont-elles l'objet d'un choix électif ?

Les filières universitaires *stricto sensu* ne constituent que 47 % des entrées dans l'enseignement supérieur (Académie de Lille) de la cohorte des bacheliers 2001, les STS représentant 28 % de ces entrées, les IUT 10 %, les classes préparatoires 8 %. Une première étape de la construction de cette typologie des disciplines universitaires consiste à les situer par rapport aux choix alternatifs, classes préparatoires et enseignement supérieur professionnel (IUT, STS, écoles paramédicales). Les filières universitaires sont-elles, comme on l'entend souvent, une solution « par défaut » choisie en cas d'échec réel ou probable à l'entrée dans les filières dont l'accès est soumis à sélection préalable sur dossier scolaire ? Un indicateur simple peut donner une première mesure du caractère plus ou moins électif du choix d'une filière : le taux de mentionnés « bien » et « très bien » parmi les nouveaux inscrits. On peut faire l'hypothèse qu'un(e) titulaire d'une mention « bien » ou « très bien » au baccalauréat (ils ne représentent que 10,2 % de l'ensemble des bacheliers 2001 de l'Académie de Lille), dispose d'un dossier scolaire lui permettant de postuler, avec une bonne chance de succès, à toutes les filières sélectives à l'entrée. Mesurées à cette aune, les principales filières d'entrée dans l'enseignement supérieur, se répartissent comme suit (*cf.* graphique 1). Les classes préparatoires, scientifiques, littéraires ou commerciales, ainsi que les écoles d'ingénieurs ou de commerce accessibles dès le baccalauréat présentent le plus fort taux de mentionnés. Seules deux disciplines universitaires se situent dans cette zone à fort pourcentage de mentionnés, la médecine³ et un cran en-dessous, la pharmacie. Entre la pharmacie (18 %) et les écoles d'art et d'architecture (11,5 %), on observe

* Bernard Convert, Clersé, centre associé au Céreq de Lille, Maison européenne des sciences de l'homme et de la société, 2 rue des Canoniers, 59000 Lille, bernard.convert@ifresi.univ-lille1.fr.

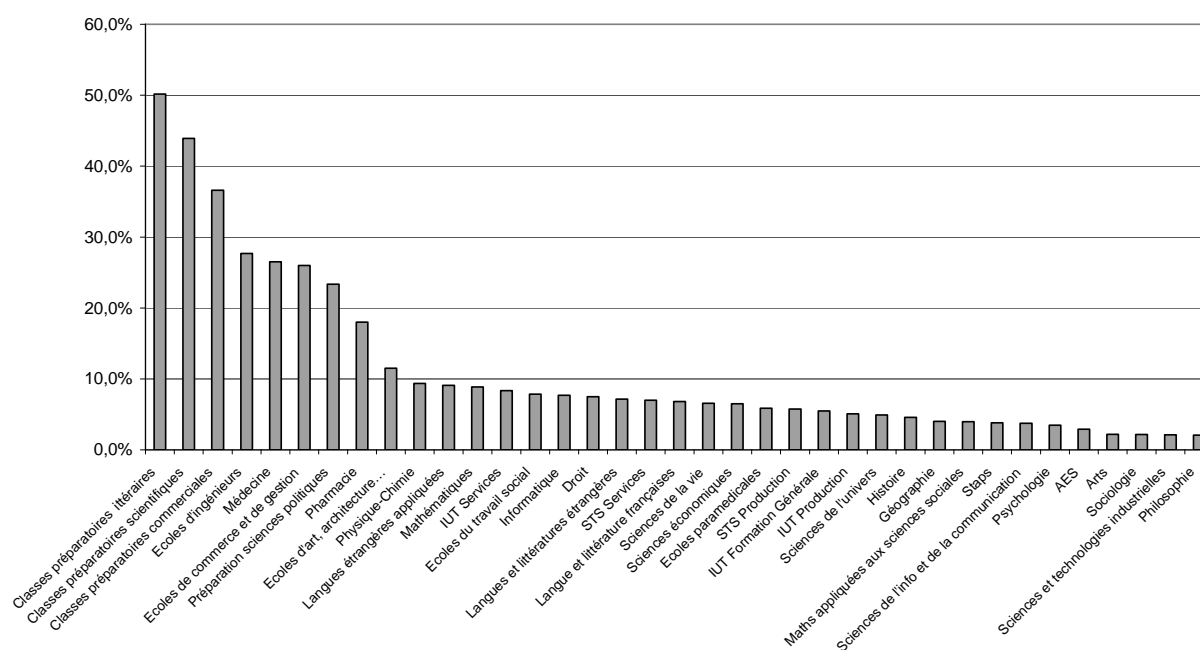
¹ Cet article repose sur le suivi d'une cohorte, celle des bacheliers 2001 de l'Académie de Lille inscrits en 2001-2002 dans l'enseignement supérieur de leur Académie d'origine (n=25 161), suivis pendant cinq ans. Les informations exploitées sont extraites des bases de données constituées par le Pôle universitaire Lille Nord-Pas-de-Calais dans le cadre de la mission de son Observatoire régional des études supérieures (ORES). L'ORES est chargé entre autre de l'exploitation statistique du fichier annuel de l'ensemble exhaustif des inscrits dans les établissements d'enseignement supérieur de l'Académie de Lille.

² CPGE : Classes préparatoires aux grandes écoles ; IUT : Institut universitaire de technologie ; STS : Section de technicien supérieur.

³ Le taux de mentionnés en première année de médecine est minoré par le fait que doivent s'y inscrire désormais des étudiants qui visent les concours des écoles de sages-femmes ou de kinésithérapeutes, et qui ne concourent pas dans la même catégorie que celles et ceux qui passent le PCEM1 avec l'ambition de faire des études conduisant au doctorat de médecine.

un premier « décrochage »... Au-delà, les taux varient beaucoup moins. On peut tout de même observer des différences en distinguant deux seuils significatifs. Un premier seuil est celui des « mieux placées » des filières sélectives à l'entrée, IUT Services et écoles du travail social (elles comptent l'une et l'autre 8 % de mentionnés B et TB parmi leurs nouvelles recrues). Quelques disciplines universitaires attirent plus de bons élèves que ces filières : les sciences physiques, les mathématiques et les LEA. Un second seuil significatif est celui des plus « mal placées » des filières sélectives à l'entrée, écoles paramédicales et STS Production⁴ (6 % de mentionnés), IUT Formation générale et IUT Production (5 %). « En-dessus » de ces taux, on observe des disciplines universitaires – les lettres et les langues, le droit et les sciences économiques – où les bons élèves sont en moyenne plus nombreux que dans ces filières sélectives à l'entrée ; « en dessous », on observe celles des disciplines universitaires – l'ensemble des sciences humaines et sociales, les sciences et technologies industrielles et les Staps – où les bons élèves sont en moyenne moins nombreux que dans les moins sélectives des filières sélectives à l'entrée.

Graphique 1
POURCENTAGE DE MENTIONNÉS « BIEN » OU « TRÈS BIEN » PARMIS LES NOUVEAUX ENTRANTS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (ACADÉMIE DE LILLE 2001, SOURCE : ORES-PUL NORD PAS-DE-CALAIS)



2. Première inscription : l'effet du genre et de l'origine sociale

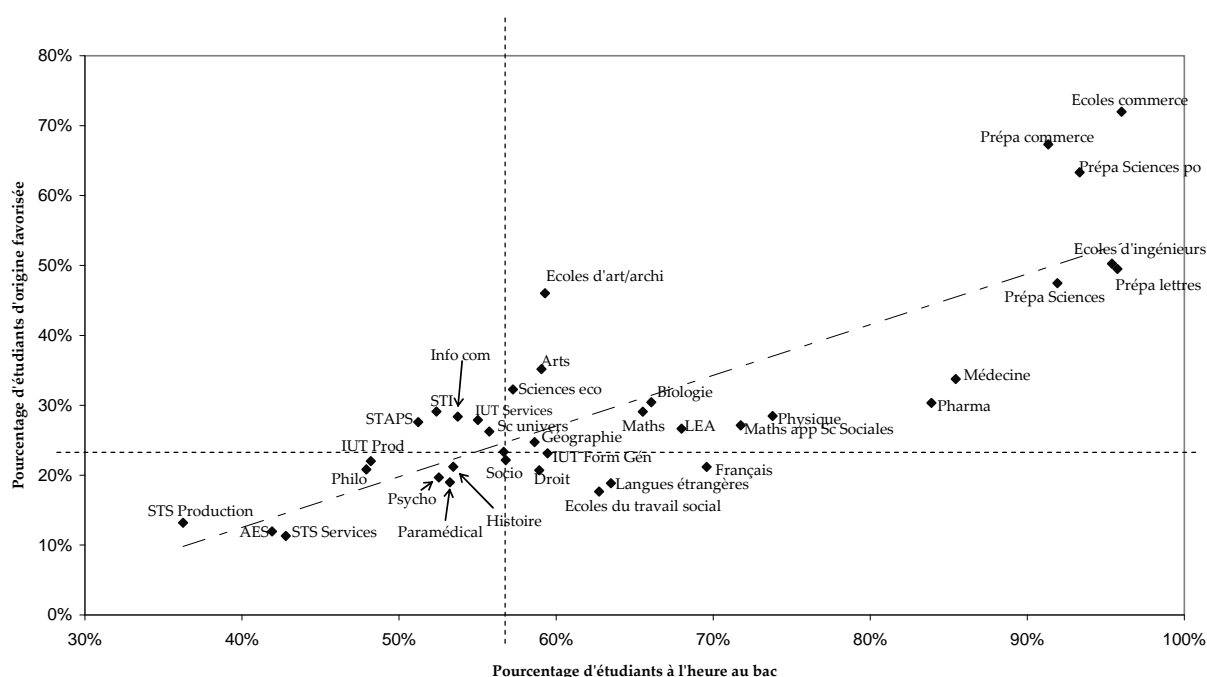
La position des disciplines dans les choix initiaux se précise si à cette première dimension du niveau de performances scolaires, nous en ajoutons deux autres, l'origine sociale et le genre. On voit apparaître alors comment, à niveau de performances scolaires donné, les choix de disciplines sont fonction des dispositions (« goûts », « vocation »...) associées principalement au genre et au milieu social (position sociale de la famille d'origine, réseau familial, réseau amical...). Pour situer les unes par rapport aux autres, sous une forme synthétique, les filières d'entrée dans l'enseignement supérieur sur ces trois plans, du niveau de réussite scolaire, de l'origine sociale et du genre, je donne ci-dessous deux graphiques (graph. 2 et 3). Le premier situe chacune des filières dans un espace avec pour abscisse le pourcentage d'étudiants à l'heure au moment du passage du baccalauréat (indicateur de la « qualité » scolaire de la filière), et pour ordonnée le pourcentage d'étudiants d'« origine aisée »⁵ (indicateur de sa « tonalité sociale »). On observe un nuage de points autour d'une droite de régression qui manifeste qu'en première approximation, il y a une corrélation

⁴ On pourrait penser que les STS Production constituent un cas à part, un marché captif alimenté par les seuls bacheliers STI plus rarement mentionnés que les bacheliers généraux. C'est largement le cas, mais tout de même plus de 10 % des étudiants de STS Production viennent de la série S.

⁵ Nous avons classé parmi les étudiants « d'origine aisée », ceux qui sont issus d'un ménage dont la personne de référence est chef d'entreprise (de plus de 10 salariés), membre d'une profession libérale, cadre du privé ou du public, profession intermédiaire du public ou du privé, retraité ancien cadre ou retraité ancien « profession intermédiaire ».

entre les deux hiérarchies, scolaire et sociale, avec au « sommet » les écoles et les classes préparatoires, et à l'autre extrémité les STS⁶. La distribution des disciplines selon le critère scolaire de l'âge au baccalauréat confirme dans ces grandes lignes la typologie esquissée sur la base de l'indicateur « taux de mentionnés bien et très bien », avec grosso modo, les mêmes trois grands groupes de disciplines universitaires : a) médecine-pharmacie, b) sciences fondamentales, lettres et langues, c) sciences humaines, STI et Staps. L'introduction de la dimension « origine sociale » fait apparaître que certaines filières sont plus sélectives socialement que scolairement (versant « nord ouest ») : les études de commerce, de gestion et les études d'arts ou les écoles de beaux-arts. Le monde du « commerce » et de la gestion attire d'abord les élèves d'origine aisée, celui des « arts », plus bas, constitue une filière-refuge pour les élèves de milieux sociaux relativement favorisés mais scolairement « moyens ». Inversement, il y a des filières plus sélectives scolairement que socialement, comme c'est le cas de la plupart des filières littéraires et scientifiques à l'université, mais également de la médecine-pharmacie (qui doit sa position, répétons-le, au mélange de sa population de 1^{ère} année. Voir note 2).

Graphique 2
POSITIONS RELATIVES DES FILIÈRES DE PREMIÈRE ANNÉE EN TERMES D'ORIGINE SOCIALE ET D'ÂGE AU BAC DE LEURS NOUVELLES RECRUES (ACADÉMIE DE LILLE 2001, SOURCE : ORES-PUL NORD PAS-DE-CALAIS)

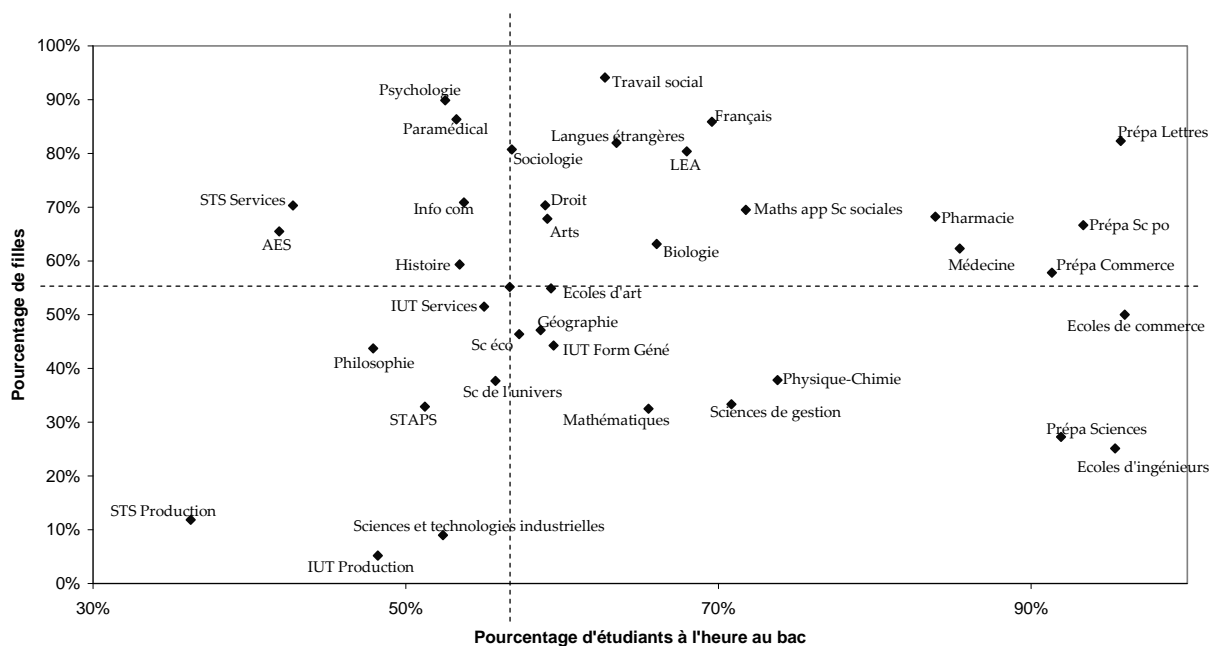


⁶ Sur les graphiques 2 et 3, les droites pointillées, horizontale et verticale, indiquent les taux moyens sur l'ensemble de la population ; sur le graphique 2, la droite oblique est la droite de régression rendant compte avec une bonne approximation de la distribution du nuage. Elle indique la tendance de la corrélation sélectivité sociale/sélectivité scolaire.

Le graphique 3 ci-dessous situe, selon le même principe, chaque filière en fonction de sa qualité scolaire et du caractère plus ou moins féminin de son public.

Graphique 3

POSITIONS RELATIVES DES FILIÈRES DE PREMIÈRE ANNÉE D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN TERMES DE GENRE ET D'ÂGE AU BAC DE LEURS NOUVELLES RECRUES (ACADÉMIE DE LILLE 2001, SOURCE : ORES-PUL NORD PAS-DE-CALAIS)



On voit s'opposer classiquement l'ensemble des filières de lettres et de langues, ainsi que la psychologie, la sociologie et les filières paramédicales et du travail social, très fortement féminisées, aux filières de technologie industrielles (STI, IUT Production, STS Production), et dans une moindre mesure les sciences fondamentales (à l'exclusion de la biologie, discipline mixte), fortement masculinisées. La médecine, l'AES et à un moindre degré le droit, restent des disciplines mixtes, même si les femmes y sont plus nombreuses.

3. Première inscription : le lien études secondaires-études supérieures

Les études supérieures choisies sont plus ou moins étroitement liées aux études secondaires suivies. Ce lien est particulièrement fort pour les études scientifiques et les études médicales : les mathématiques, les sciences physiques, la biologie, les sciences et technologies industrielles⁷, ainsi que la médecine et la pharmacie, recrutent pratiquement exclusivement des bacheliers S. Mais ce lien est fort aussi dans le cas du français, qui recrute dans 79 % des cas des bachelier(e)s L. Ces disciplines ont également en commun de recruter très peu de bacheliers technologiques ou professionnels.

Ce groupe de disciplines se distingue très nettement sur ces deux critères de l'ensemble des autres, qui présentent à la fois un plus large étalement des baccalauréats d'origine (lien plus faible entre études secondaires et supérieures) et un taux relativement élevé de bacheliers technologiques et professionnels parmi leurs nouvelles recrues. Au sein de ce deuxième groupe se distinguent quatre disciplines qui présentent à la fois l'étalement le plus large des baccalauréats d'origine et le plus fort taux de recrutement de bacheliers professionnels et technologiques (ce taux est particulièrement élevé en AES dont 16 % des nouvelles recrues sont titulaires d'un baccalauréat professionnel) : l'AES, la psychologie, le droit, l'histoire. Ce sont les disciplines où le lien secondaire-supérieur est le plus lâche.

⁷ Les mathématiques appliquées aux sciences sociales (MASS) recrutent majoritairement en S mais aussi en ES.

Tableau 1

BACCALAURÉAT D'ORIGINE DES NOUVEAUX INSCRITS DANS LES DISCIPLINES UNIVERSITAIRES (ACADÉMIE DE LILLE 2001)

Filière de 1 ^{ère} inscription	Baccalauréat								
	ES	L	S	STI	STL	SMS	STT	Pro	Part des bacs techno et pro
Physique-chimie	-	-	97 %	0 %	2 %	-	-	-	3 %
Médecine	0 %	0 %	97 %	-	1 %	2 %	0 %	-	3 %
Pharmacie	1 %	-	95 %	-	2 %	1 %	-	-	4 %
Mathématiques	0 %	-	94 %	4 %	1 %	-	1 %	0 %	6 %
Sciences et technologies industrielles	-	-	87 %	12 %	-	1 %	-	1 %	13 %
Sciences de la vie	0 %	0 %	86 %	-	5 %	6 %	1 %	0 %	12 %
Langue et littérature françaises	9 %	79 %	5 %	0 %	-	0 %	5 %	2 %	7 %
Maths appliquées aux sciences sociales	33 %	-	63 %	-	-	1 %	3 %	1 %	4 %
Sociologie	60 %	10 %	9 %	1 %	0 %	5 %	13 %	-	20 %
Arts	14 %	53 %	12 %	4 %	-	2 %	9 %	6 %	21 %
Sciences économiques	53 %	0 %	28 %	-	0 %	1 %	14 %	3 %	18 %
STAPS	19 %	6 %	51 %	5 %	1 %	3 %	12 %	3 %	23 %
Langue et littérature étrangères	21 %	49 %	11 %	1 %	0 %	0 %	13 %	3 %	18 %
Sciences de l'info et de la communication	22 %	43 %	12 %	3 %	-	1 %	14 %	5 %	24 %
Langues étrangères appliquées	29 %	42 %	10 %	0 %	-	0 %	16 %	1 %	18 %
Géographie	39 %	18 %	21 %	1 %	-	-	17 %	5 %	22 %
Droit	38 %	18 %	14 %	1 %	-	2 %	19 %	8 %	30 %
AES	37 %	2 %	4 %	1 %	0 %	3 %	37 %	16 %	57 %
Histoire	29 %	30 %	11 %	4 %	1 %	3 %	16 %	7 %	30 %
Psychologie	24 %	24 %	24 %	0 %	0 %	15 %	11 %	2 %	28 %

Source : ORES PUL NPdC. Exemple de lecture : 97 % des nouveaux inscrits en 1^{ère} année de physique-chimie sont titulaires d'un bac S.

4. De la première à la seconde inscription : abandons, redoublements, réorientations

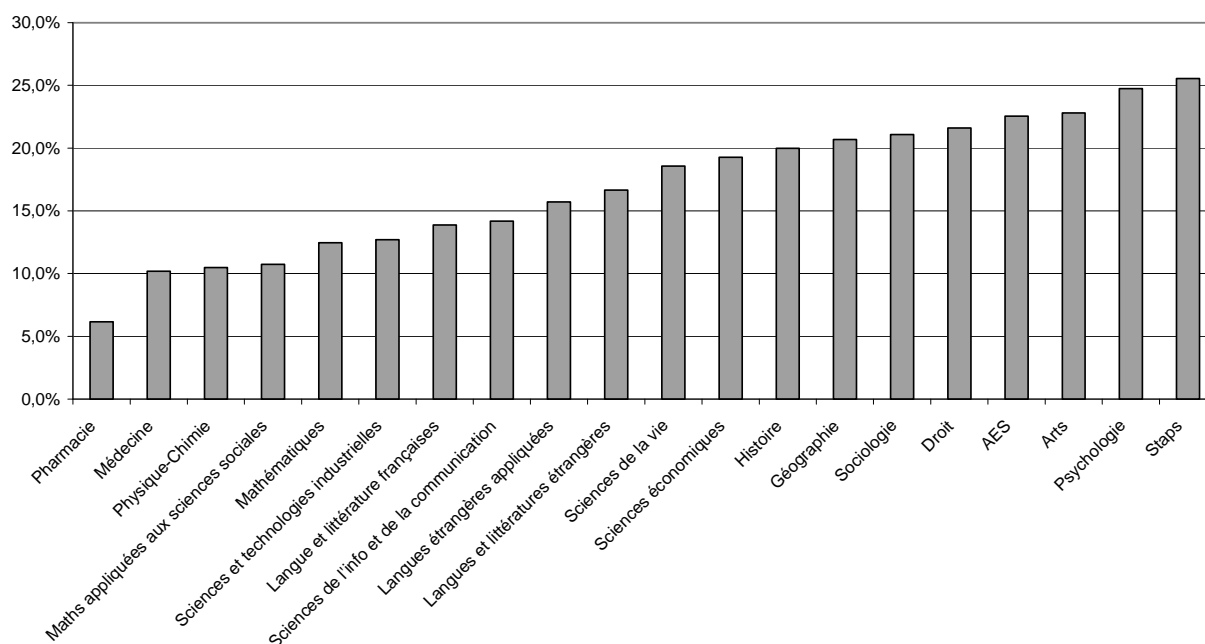
Les choix opérés en fin de classe terminale n'engagent pas tous les étudiants sur des trajectoires uniformément « cylindriques », loin de là. L'examen du passage de la première à la deuxième inscription montre que, très rapidement, ces choix sont plus ou moins fréquemment remis en cause, soit par l'abandon, soit par la réorientation.

4.1. L'abandon

Un certain nombre d'étudiants inscrits en première année disparaissent en seconde année des fichiers des établissements d'enseignement supérieur de l'Académie de Lille. Même s'il ne s'agit sans doute pas dans tous les cas de départs définitifs de l'enseignement supérieur, je propose de construire un taux « d'abandon » en cours ou en fin de 1^{ère} année, caractéristique de chaque discipline. Ce taux se distribue comme suit.

Graphique 4

**TAUX D'ABANDON ENTRE LA PREMIÈRE ET LA SECONDE INSCRIPTION SELON LA DISCIPLINE DE PREMIÈRE INSCRIPTION
(ACADÉMIE DE LILLE 2001, SOURCE : ORES-PUL NORD PAS-DE-CALAIS)**

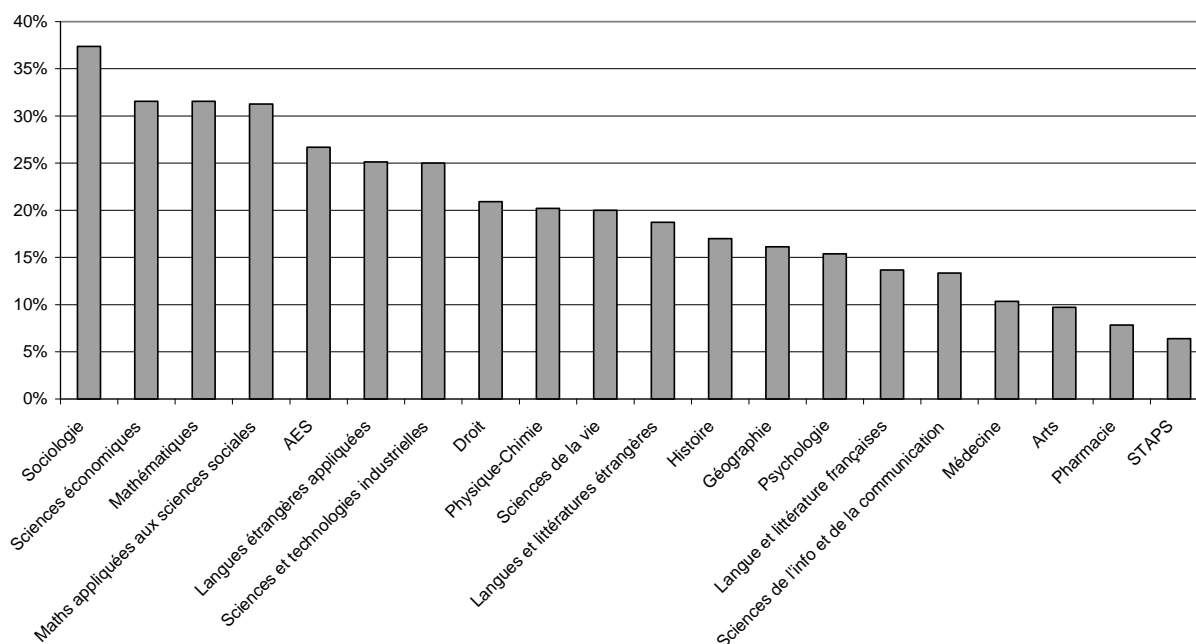


Il va de 6,2 % pour les étudiants inscrits en pharmacie à 25,5 % pour ceux inscrits en Staps. On retrouve à peu de choses près une distribution inverse de celle relative à l'indicateur « mention au bac » : plus une discipline attire de mentionnés, moins elle engendre d'abandons en cours ou en fin de 1^{ère} année. Il existe pourtant quelques exceptions : des disciplines comme « mathématiques appliquées aux sciences sociales » et « sciences et technologies industrielles », qui recrutent peu de mentionnés (avec des taux de « mentionnés » voisins de ceux des filières de sciences humaines et sociales), présentent des taux d'abandon faibles ou très faibles. Autrement dit, le constat du lien inverse entre taux de mentionnés et taux d'abandon doit être amendé par la référence au baccalauréat d'origine. Le taux d'abandon dépend également du lien d'exclusivité liant études secondaires et études supérieures. Ce lien d'exclusivité est particulièrement fort en sciences comme nous venons de le voir. Il existe donc une différence à l'intérieur des disciplines qui accueillent un fort taux d'élèves « moyens », entre d'une part des disciplines comme le droit, les sciences humaines ou les Staps, et des disciplines comme les mathématiques appliquées aux sciences sociales et les sciences et technologies industrielles. Le premier groupe comprend des disciplines peu ou pas enseignées dans l'enseignement secondaire (droit, AES, arts, psychologie, sociologie) ou bien des disciplines « secondaires » de l'enseignement secondaire (le sport, ou même l'histoire et la géographie, qui ne sont pas, dans l'enseignement primaire et secondaire, les disciplines « centrales », comme le sont les mathématiques et le français, autour desquelles s'établissent les verdicts scolaires). Ces filières peuvent donner à l'étudiant l'impression de ne pas demander de prérequis et d'effacer le passé scolaire. Elles sont pour cette raison fréquemment choisies par des étudiants de réussite scolaire médiocre dans l'enseignement secondaire qui s'inscrivent en première année « pour voir », mais sans toujours beaucoup d'espoir de continuer. Le second groupe comprend des disciplines plus étroitement spécialisées et demandant des prérequis : parce que l'inscription y est plus « impliquante », on s'y inscrit moins fréquemment « pour voir » : ce sont les disciplines universitaires qui accueillent les étudiants « moyens » issus du baccalauréat S.

4.2. La réorientation en 1^{ère} année

Parmi les étudiants qui, de la 1^{ère} à la seconde inscription restent au niveau bac+1 (« redoublants »), un certain nombre opèrent à cette occasion une réorientation. Un taux de réorientation brut par discipline donne une information assez difficile à interpréter. Il dépend trop de la finesse du grain avec lequel on distingue les disciplines (un étudiant en mathématiques se réorientant en informatique opère-t-il une réorientation au même titre qu'un étudiant en droit qui s'inscrit en maths ?). Plus significatif me semble, pour la construction de cette typologie des disciplines, le taux de réorientation parmi les « redoublants » (ceux qui se réinscrivent au niveau bac+1) vers les filières professionnelles courtes, IUT, STS et écoles paramédicales. Il se distribue comme suit.

Graphique 5
**POURCENTAGE, PARMIS LES RÉINSCRITS EN PREMIÈRE ANNÉE, DE RÉORIENTATION VERS LE PROFESSIONNEL COURT
 (ACADÉMIE DE LILLE 2001, SOURCE : ORES-PUL NORD PAS-DE-CALAIS)**



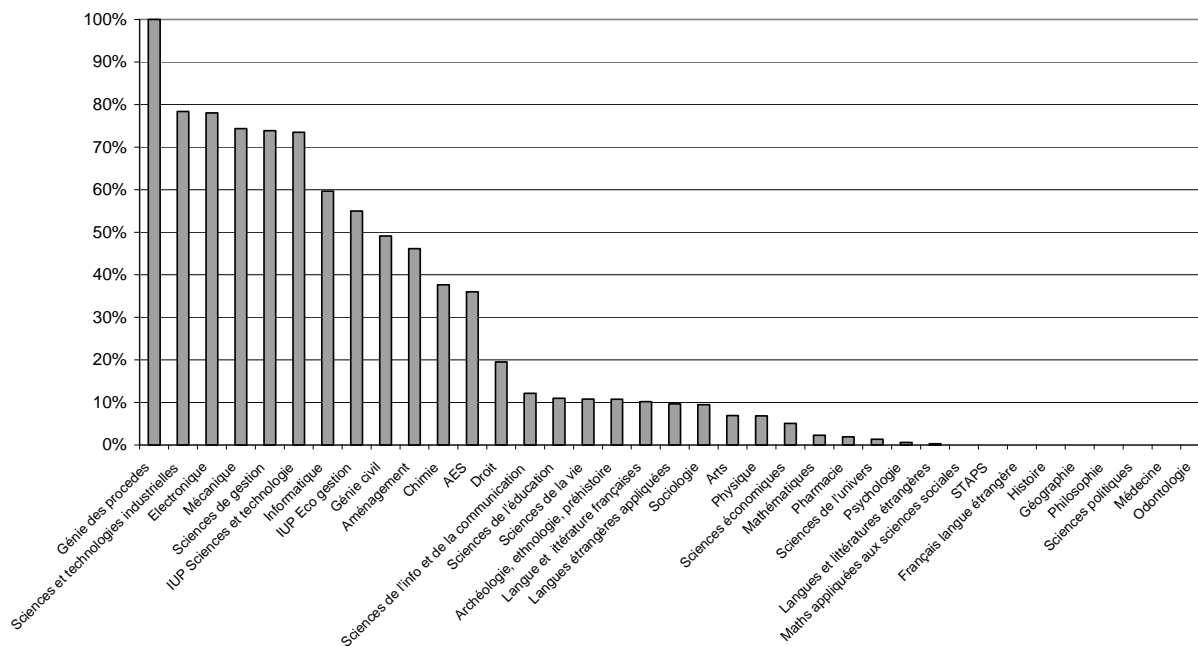
Ces chiffres à eux seuls ne permettent pas de distinguer les stratégies étudiantes qui utilisent la première année d'université comme solution d'attente explicitement conçue comme telle, de celles qui consistent à tenter une première année universitaire et de constater une inadaptation. On observe que ces réorientations vers le professionnel court sont fortes chez les inscrits dans les disciplines les plus « appliquées », les sciences et technologies industrielles, les langues étrangères appliquées, l'AES, les mathématiques appliquées aux sciences sociales. Mais on observe également les plus forts taux de réorientation chez les inscrits dans trois disciplines « académiques » : la sociologie (vers les STS Services et les écoles du travail social), les sciences économiques (vers les IUT et STS Services, les mathématiques (vers l'ensemble des IUT et STS). À l'autre extrémité du spectre, les disciplines comme l'art, la médecine-pharmacie et les Staps engendrent peu de réorientations vers le professionnel court.

5. Troisième et quatrième inscriptions : l'accueil en 3^{ème} année

Une autre fonction des disciplines universitaires est l'accueil en 3^{ème} année des étudiants en provenance soit des filières professionnelles courtes, STS et IUT, soit des classes préparatoires aux grandes écoles. Pour bâtir un indicateur associé à cette fonction d'accueil, j'ai pris pour base la population des étudiants de la cohorte parvenus au niveau bac+3 soit au terme de deux années d'études (en 2003-2004) soit au terme de trois années d'études (en 2004-2005). Chaque discipline peut être alors caractérisée par le taux d'étudiants de cette population qui est issue des IUT, des STS et des classes préparatoires

Graphique 6

PART, PARMIS LES BACHELIERS 2001 ACCÉDANT AU NIVEAU BAC+3, DES ÉTUDIANTS ISSUS D'UNE STS OU D'UN IUT (ACADÉMIE DE LILLE, SOURCE : ORES-PUL NORD PAS-DE-CALAIS)



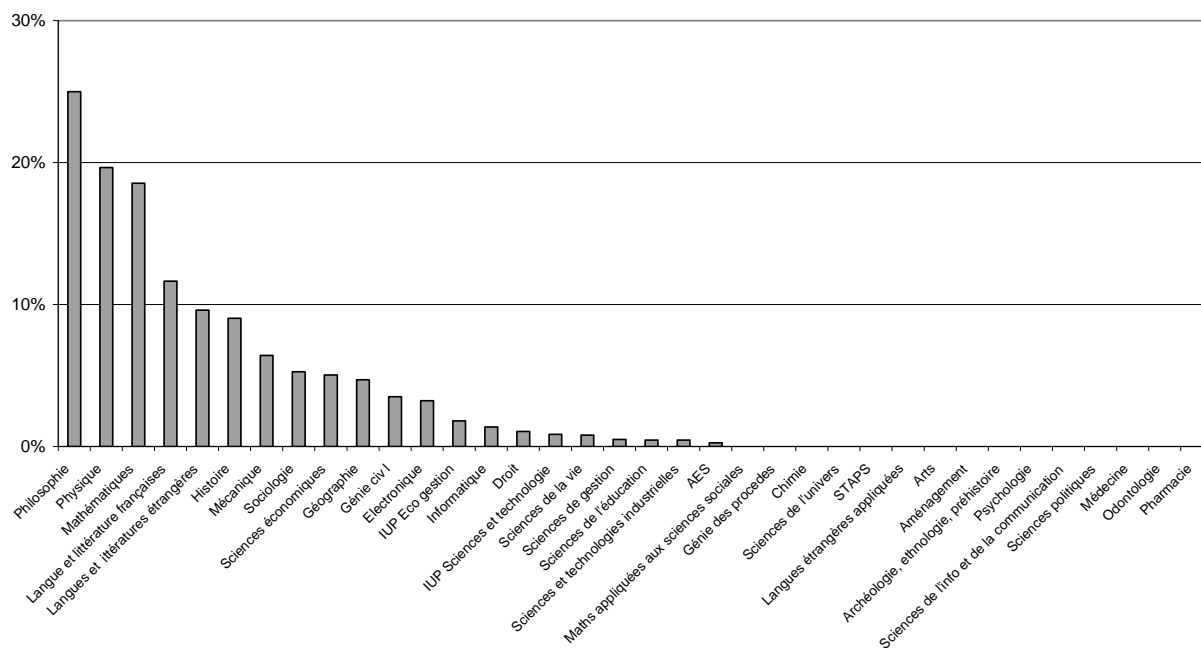
En 3^{ème} année, le paysage des disciplines n'est plus tout à fait le même qu'en 1^{ère} année. Apparaissent notamment des disciplines de sciences appliquées (génie des procédés, électronique, mécanique, génie civil...) et de gestion⁸. Ce sont d'ailleurs elles qui accueillent massivement les étudiants issus des IUT et STS. À l'inverse les disciplines traditionnelles de 1^{er} cycle, les lettres, les langues, les sciences humaines, les sciences fondamentales, les Staps, les études médicales les attirent peu ou pas du tout ; le droit et l'AES occupant une position intermédiaire.

S'agissant des disciplines qui accueillent des étudiants issus des classes préparatoires, la distribution est toute autre. Ce sont cette fois les filières les plus « académiques », la philosophie, la physique, les mathématiques, le français, qui accueillent le plus d'anciens préparatoires. À noter que la philosophie, discipline de toutes la moins prisée par les « bons élèves » à l'entrée dans l'enseignement supérieur (plus faible taux de mentionnés parmi les premières inscriptions) est aussi celle qui en 3^{ème} année accueille la part la plus importante des « meilleurs élèves », ceux issus des classes préparatoires littéraires.

⁸ En 2003-2004, il y avait encore possibilité d'entrer en IUP (en technologie ou en gestion), en 2004-2005 non. Avec le régime LMD, les IUP tendent à disparaître.

Graphique 7

PART, PARMIS LES BACHELIERS 2001 ACCÉDANT AU NIVEAU BAC+3, DES ÉTUDIANTS ISSUS DES CLASSES PRÉPARATOIRES (ACADÉMIE DE LILLE, SOURCE : ORES-PUL NORD PAS-DE-CALAIS)

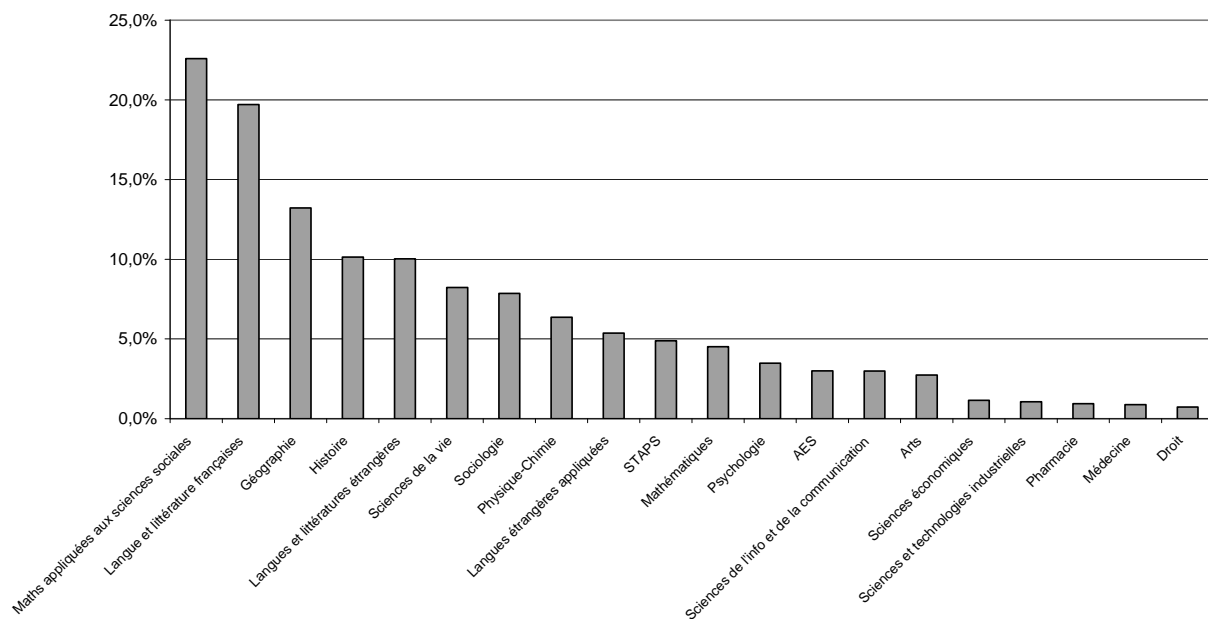


6. Quatrième et cinquième inscriptions : les disciplines universitaires et le métier d'enseignant

Une autre fonction traditionnelle de certaines disciplines universitaires est de reproduire le corps enseignant. Aujourd'hui, les disciplines se distinguent à la fois quant à leur rôle de vivier pour les concours de l'Éducation nationale, mais aussi et surtout quant au type d'enseignants qu'elles produisent : professeurs des écoles ou professeurs des collèges et lycées. On observe que les concours de l'Éducation nationale sont un devenir, assez voire très fréquent en 4^{ème} année pour les étudiants de sciences, de sciences humaines, de lettres et langues et de Staps. Mais les concours préparés sont assez différents selon les disciplines initiales : il y a des disciplines qui conduisent plutôt au professorat des écoles (les MASS, la géographie...), d'autres plutôt au CAPES ou au CAPEPS (les Staps, les sciences physiques), d'autres aux deux (le français, les langues, l'histoire...)

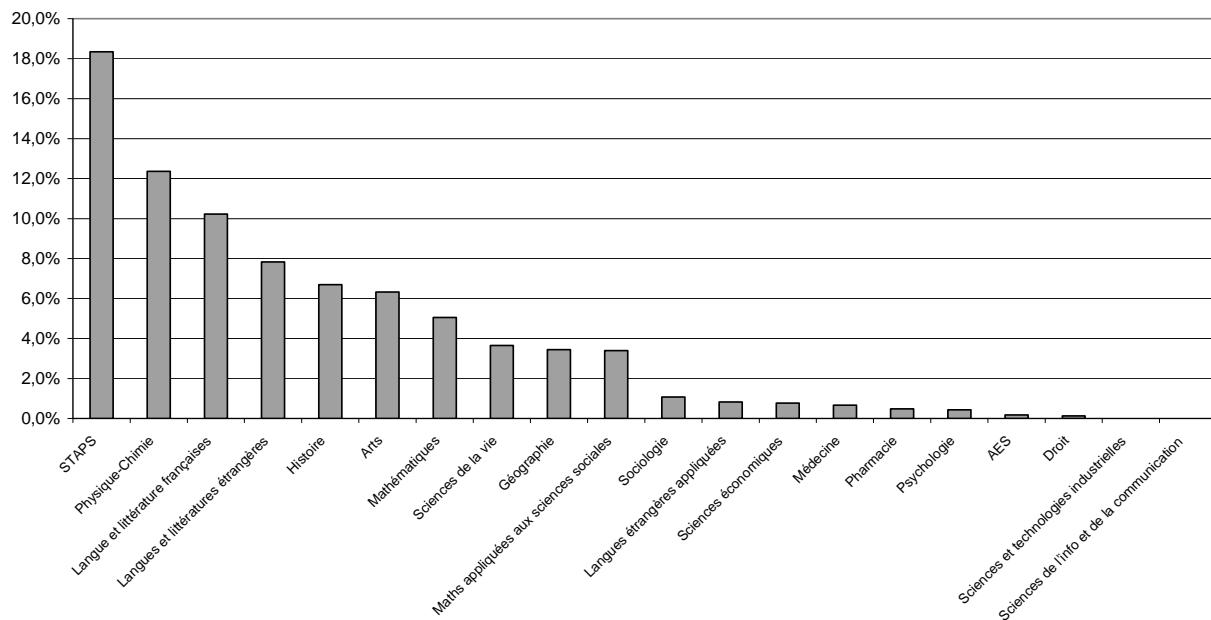
Graphique 8

POURCENTAGE, RAPPORTÉ À L'EFFECTIF INITIAL, DES ÉTUDIANTS PRÉPARANT LE CONCOURS DE PROFESSEUR DES ÉCOLES LORS DE LEUR 4^E OU DE LEUR 5^E INSCRIPTION (ACADÉMIE DE LILLE, SOURCE : ORES-PUL NORD PAS-DE-CALAIS)



Graphique 9

POURCENTAGE, RAPPORTÉ À L'EFFECTIF INITIAL, DES ÉTUDIANTS PRÉPARANT LE CAPES (OU LE CAPEPS) LORS DE LEUR 4^E OU DE LEUR 5^E INSCRIPTION (ACADÉMIE DE LILLE, SOURCE : ORES-PUL NORD PAS-DE-CALAIS)

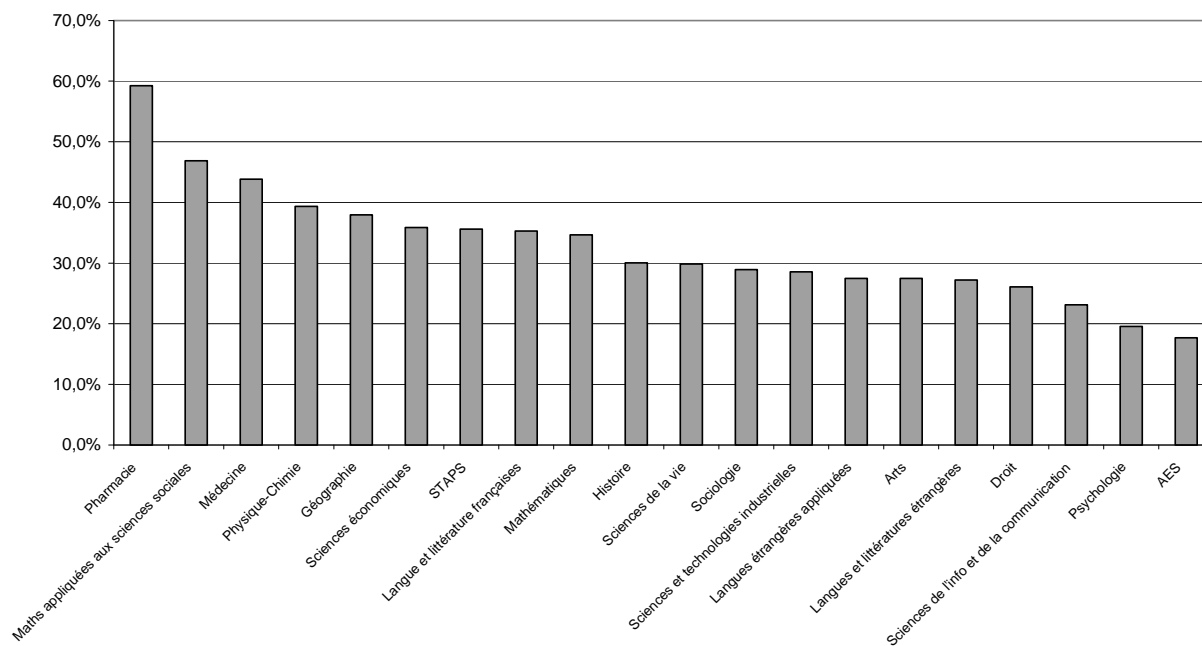


7. De la première à la cinquième année d'inscription

Un dernier indicateur peut être construit à partir de l'observation des situations 5 ans après la première inscription. Le taux de présence 5 ans après la première inscription varie de 27,1 % pour les étudiants entrés initialement en AES à 77,2 % pour ceux entrés en pharmacie. Plus significatif est la probabilité de parvenir, lors de la 5^{ème} inscription, au niveau bac+4 ou 5 : elle va de 17,7 % pour les étudiants entrés initialement en AES à 59,2 % pour les étudiants entrés en pharmacie.

Graphique 10

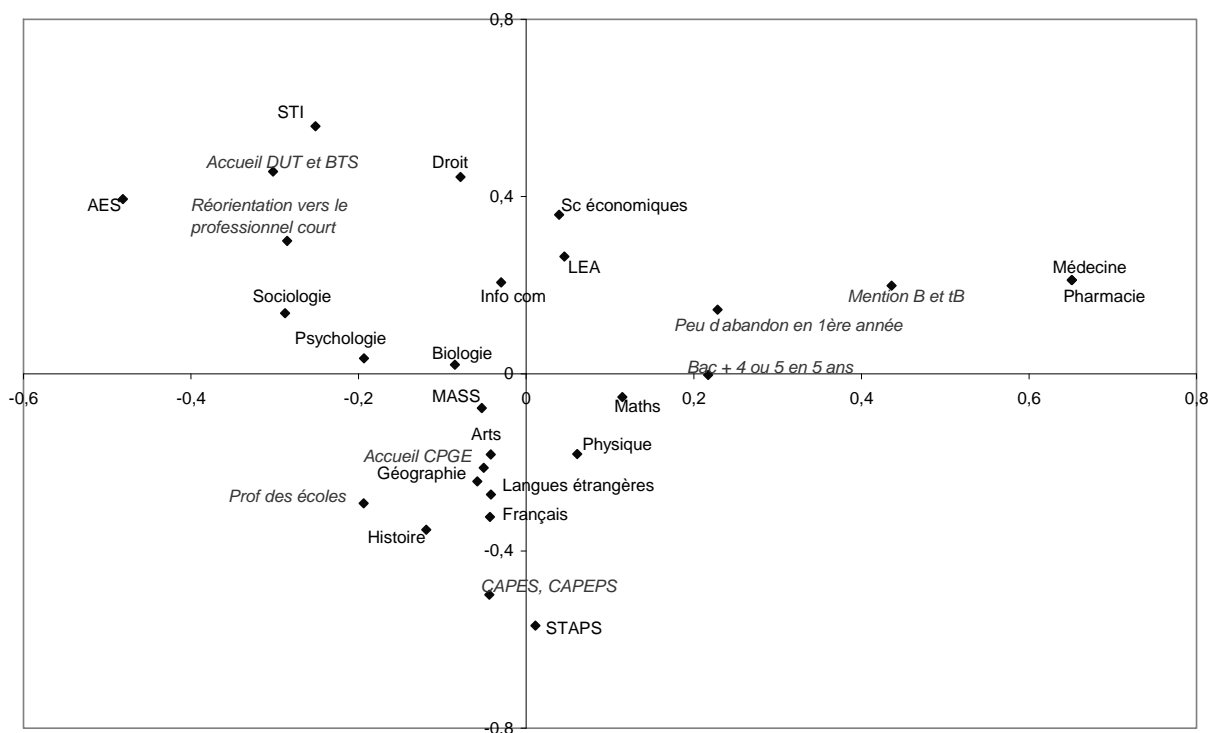
POURCENTAGE, RAPPORTÉ À L'EFFECTIF INITIAL, DES ÉTUDIANTS DE LA COHORTE PARVENUS AUX NIVEAUX BAC+4 OU BAC+5 LORS DE LEUR 5^e INSCRIPTION (ACADÉMIE DE LILLE, SOURCE : ORES-PUL NORD PAS-DE-CALAIS)



8. Synthèse

Pour synthétiser ces résultats, l'analyse factorielle présentée ci-dessous est un bon support de description. Elle a été construite en caractérisant les vingt disciplines accueillant un nombre significatif d'étudiants de première année, par huit indicateurs (chaque indicateur étant « découpé » en cinq ou six classes) : le taux de mentionnés (B et TB) parmi les nouvelles recrues, le taux de « non-abandon » à l'issue de la première année, le taux de réorientation vers le professionnel court à l'issue de la 1^{ère} année, le taux d'accueil d'étudiants en provenance des IUT et des STS en 3^{ème} année, le taux d'accueil d'étudiants en provenance des classes préparatoires en 3^{ème} année, le pourcentage d'étudiants préparant le concours de professeur des écoles en 4^{ème} année, le pourcentage d'étudiants préparant le CAPES (ou le CAPEPS), le taux d'accès aux niveaux bac+4 ou 5 lors de la 5^{ème} inscription.

Graphique 11
REPRÉSENTATION DES DEUX PREMIERS AXES DE L'ANALYSE FACTORIELLE



L'axe 1 (vertical) oppose les disciplines (versant « sud ») qui sont encore largement tournées vers les carrières de l'enseignement, dont le parangon sont les Staps, aux disciplines « professionnelles » (versant « nord »), qui préparent peu ou pas du tout à l'enseignement, et dont le représentant typique sont les « sciences et technologies industrielles ». On retrouve sur ce versant « nord », d'une part les héritières des anciennes facultés professionnelles, conduisant traditionnellement aux professions libérales, médecine, pharmacie, droit et sciences économiques (autrement dit les disciplines pratiquant l'Agrégation du supérieur) et d'autre part, l'ensemble des « nouvelles » disciplines professionnalisantes nées du mouvement plus récent (à partir des réformes post-1968, qui voient se créer les MASS, l'AES et les LEA) de professionnalisation de l'enseignement supérieur : STI, AES, LEA⁹... Les disciplines de sciences humaines les plus récemment parvenues dans l'univers académique (la psychologie et la sociologie, fin du XIX^e, l'information-communication, 2^{ème} moitié du XX^e), sont également sur ce versant.

L'axe 2 (horizontal), est principalement structuré par les variables associées au niveau de performances scolaires des étudiants : à « l'est », on trouve les disciplines accueillant beaucoup de mentionnés (et beaucoup de bacheliers S), engendrant peu d'abandons en 1^{ère} année, et conduisant avec une bonne probabilité de réussite aux niveaux bac+4 ou 5 en 5 ans : les exemples typiques en sont la médecine et la pharmacie ; à « l'ouest », les disciplines accueillant peu de mentionnés, beaucoup de bacheliers technologiques voire de bacheliers professionnels (AES), engendrant beaucoup d'abandons à l'issue de la 1^{ère} année, et/ou des taux élevés de réorientation vers le professionnel court : AES et STI en sont les plus typiques, mais on peut également citer la sociologie, la psychologie (au « nord ») et l'histoire (au « sud »).

La médecine et la pharmacie, disciplines choisies par les bon(ne)s élèves, aujourd'hui plutôt féminines, à quotité comparable à celle des filières les plus sélectives scolairement, classes préparatoires et « petites » Grandes écoles (les études de santé constituent souvent une alternative, pour les jeunes femmes bonnes élèves des séries S, aux classes préparatoires scientifiques qui accueillent plutôt leurs homologues masculins). Ces disciplines constituent des mondes relativement clos : on n'y entre pas au-delà de la première année. La sélection dans ces disciplines se faisant à l'issue de la première année, on observe un taux relativement élevé de réorientation vers d'autres disciplines (essentiellement les études de biologie), mais au total les étudiants entrés initialement en médecine et pharmacie, sont les plus nombreux à parvenir à un niveau bac+4 ou bac+5 en 5 ans.

⁹ Les mathématiques appliquées aux sciences sociales, nées comme AES et LEA, des réformes post-68 doivent leur position « plus au sud » au fait qu'elles fournissent de gros contingents de candidat(e)s au concours de professeur des écoles.

Les sciences mathématiques et physiques, du fait des prérequis exigés, recrutent quasi exclusivement des bacheliers S, un peu moins bons scolairement (et d'origine plus modeste) que ceux que recrutent les classes préparatoires scientifiques. Ces disciplines engendrent peu d'abandon et une bonne réussite globale. Sur tous les indicateurs, les sciences physiques ont toujours des scores « meilleurs » que les mathématiques (alors que dans les lycées, c'est l'inverse, la spécialité « mathématiques » étant choisie par des élèves ayant en moyenne plus de réussite que ceux de la spécialité « physique-chimie »). En particulier les sciences physiques conduisent beaucoup plus fréquemment au CAPES que les mathématiques. À l'inverse, les mathématiques engendrent un taux élevé de réorientation vers l'enseignement professionnel court à l'issue de la première année. La biologie occupe une position un peu à part dans l'espace des sciences. Elle recrute un public moins bon scolairement que les sciences physiques (les bachelier(e)s S spécialité sciences de la vie et de la terre et un peu de bacheliers STL et SMS). Du coup les taux d'abandon en première année y sont plus élevés que dans les autres disciplines scientifiques et les taux d'accès aux niveaux bac+3 ou 4 et au CAPES sont également moindre qu'en physique ou en mathématiques. En revanche, les études de biologie conduisent plus fréquemment au concours de professeur des écoles. Quant aux « sciences et technologies industrielles », elles accueillent les bacheliers S ayant des résultats scolaires inférieurs, qu'elles conduisent aux spécialités de technologies ou de physique appliquées (au même titre que les lauréats des DUT Production). Elles constituent une « niche » offrant à des élèves scientifiques de moindre réussite scolaire, de bonnes chances de succès au prix d'une spécialisation précoce. Les « mathématiques appliquées aux sciences sociales », discipline née du premier mouvement de professionnalisation de l'immédiat post-68, recrutent surtout des bacheliers S mais aussi des bacheliers ES, de niveau scolaire moyen-bon. Comme les mathématiques, elles génèrent de faible taux d'abandon (elles requièrent des prérequis interdisant le « coup d'essai ») mais de fort taux de réorientation vers le professionnel court. À noter que c'est la discipline qui voit le plus fort pourcentage de ses inscrits initiaux préparer le concours de professeurs des écoles.

Le français, à la différence notable des langues étrangères, recrute de façon assez exclusive parmi les bacheliers et surtout les bachelières L, de niveau scolaire moyen, qui pour beaucoup prépareront les concours de l'éducation nationale, aussi bien celui de professeur des écoles que le CAPES.

L'ensemble des disciplines dont on vient de parler, médecine, sciences et français, ont en commun un lien fort entre études supérieures et études secondaires, au sens où le choix des études est fortement déterminé par le baccalauréat d'origine. L'ensemble des autres disciplines ont en commun un lien beaucoup plus lâche avec les études secondaires que celui qui existe en médecine, en sciences ou en français, et un étalement beaucoup plus grand des origines scolaires, avec notamment une présence plus forte parmi les inscrits de première année, de bacheliers technologiques voire, avec l'AES, de bacheliers professionnels. C'est peut-être le trait qui distingue le plus nettement l'espace des disciplines universitaires. Les plus forts taux d'étalement des origines scolaires (et de présence des bacheliers technologiques et professionnels en 1^{ère} année) se rencontrent parmi les disciplines qui ne sont pas enseignées dans le secondaire, et qui peuvent donner le sentiment d'effacer le passé scolaire : AES, psychologie, droit... Mais on trouve également des niveaux élevés de présence de bacheliers technologiques dans les disciplines « secondaires » de l'enseignement secondaire : sport, histoire, géographie, et à un degré moindre, langues étrangères. Pour ces raisons, ces disciplines présentent toutes un fort taux d'abandon en première année.

Au-delà de ce trait commun, elles se distinguent entre elles sur plusieurs critères, notamment leur lien avec les débouchés dans l'enseignement : les disciplines comme l'histoire, la géographie, les langues étrangères, les Staps, comptent beaucoup d'étudiants qui prépareront les concours de l'Éducation nationale ; le droit, les sciences économiques, l'AES, la psychologie très peu. Du côté des disciplines ouvrant fréquemment vers les métiers de l'enseignement, l'histoire présente un profil paradoxal : discipline « académique » par excellence (elle accueille un certain nombre d'anciens « khâgneux » en 3^{ème} année), dont les débouchés professionnels hors enseignement et recherche sont tout sauf évidents, elle attire pourtant sur tout le spectre de l'origine scolaire y compris du côté des bacheliers technologiques (23 % de ses nouvelles recrues) et même professionnels (7 %). Du coup, les taux d'abandon y sont assez élevés et la probabilité de parvenir à bac+4 ou 5 en 5 ans seulement moyenne. C'est, avec le français et les langues, l'une des disciplines ouvrant à la fois sur le concours de professeur des écoles et le CAPES. Quant aux langues étrangères, elles ont beaucoup de traits communs avec le français à ceci près que le recrutement y est plus divers en termes d'origine scolaire et le taux de bacheliers technologiques plus élevé : des bachelier(e)s STT (actuels STG) qui y regardent à deux fois avant de s'inscrire en « langue et littérature française », se sentent plus fréquemment autorisés à s'inscrire en « langues et littératures étrangères ». Les taux d'abandon y seront plus forts qu'en français, les taux de préparation au CAPES plus bas, le taux d'accès aux niveaux bac+3 ou 4 également. Enfin, le cas des Staps est singulier. C'est la filière qui donne lieu au plus fort taux d'abandon en première année. C'est en effet typiquement la discipline où des étudiants médiocres au Lycée viennent « tenter leur

chance ». Mais cette catégorie d'étudiants mise à part, les étudiants de Staps qui parviennent à passer la 1^{ère} année, sont ceux qui sont le plus fréquemment fidèles à leur choix initial. Ils se réorientent très peu et *in fine*, les Staps sont la discipline la plus « cylindrique » de l'espace des disciplines et celle qui génère la plus forte proportion de candidats au concours du professorat de l'enseignement secondaire (CAPEPS).

Du côté des disciplines peu tournées vers l'enseignement, le droit, l'AES, les sciences économiques, la sociologie et la psychologie, ont sur les différents critères retenus ici, des profils assez proches : origine scolaire diverse, fort recrutement de bacheliers technologiques et professionnels, fort taux d'abandon en première année, fort taux de réorientation vers le professionnel court (sauf pour le droit). La sociologie se distingue par la part relativement élevée de ses étudiants qui prépareront le concours de professeur des écoles. Les langues étrangères appliquées constituent, parmi ces filières, un îlot de (relative) excellence féminine.

Pour conclure, nous avons voulu, dans le cadre de ces Journées du longitudinal, nous limiter, pour caractériser les disciplines, à des indicateurs construits sur la seule observation des parcours de formation, de la fin de l'enseignement secondaire à (le cas échéant) la 5^{ème} inscription dans l'enseignement supérieur. Ces indicateurs, à eux seuls, ne suffisent pas à établir une typologie complète des disciplines universitaires. Ils permettent néanmoins de mettre en évidence quelques oppositions significatives entre disciplines qu'une étude plus fine de la composition détaillée des trajectoires devrait permettre d'affiner.

Diversité des parcours des niveaux V, une composante des effets de spécialité ?

Françoise Dauty, Philippe Lemistre*

L'analyse des relations entre formations, diplômes et emplois est largement centrée sur l'étude des liens entre le niveau de diplôme obtenu, la spécialité de formation suivie et éventuellement le type de formation (par apprentissage, dans le système éducatif...) et les emplois obtenus (temps d'accès, nature des emplois, salaires, etc.). Ces travaux prennent en compte le diplôme de plus haut niveau possédé, faisant donc l'hypothèse implicite que le niveau est le premier déterminant de l'accès à l'emploi et du type d'emploi occupé. Dans le même temps les travaux sur l'insertion professionnelle des jeunes révèlent des effets de spécialité et/ou de parcours scolaires qui renvoient à une hiérarchie des spécialités ou des filières, qui dérogent à cette primauté du niveau (Giret, Lopez, et Rose 2005 ; Dauty, Lemistre et Vincens 2006). Ces effets jouent notamment pour les jeunes sortants des formations professionnelles (au sens des formations de l'enseignement technique et professionnel préparant à des diplômes professionnels de niveau V à III) (Bruyère et Lemistre 2005).

Ces diplômes sont construits, organisés en filières par domaines, spécialités, chacun de ces diplômes ayant une double finalité de poursuite d'études et d'insertion professionnelle. Ces filières sont par construction différentes en termes de composition de l'offre (étendue et richesse de la gamme des certifications, formations rares ou fréquentes, plus ou moins grande attractivité) et donc *a fortiori* les parcours au sein de ces filières sont différents.

L'objet de cette communication est d'analyser ces parcours et leur incidence sur le marché du travail plus spécifiquement pour les jeunes qui ont débuté leur formation professionnelle par un CAP ou un BEP (comme diplôme terminal ou en cours d'études avant un bac, voire un BTS).

Il s'agit d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes : comment les parcours de formation se différencient-ils sur le marché du travail ? Comment se situent les spécialités les unes par rapport aux autres, compte tenu des parcours de formation ? Ces effets sont-ils spécifiques à un niveau ou concernent-ils l'ensemble de la filière ?

Pour tenter de répondre à ces questions, on s'intéressera aux parcours au sein du système de formation notamment pour caractériser le fonctionnement de ces filières. On s'attachera plus particulièrement à croiser des études à la fois institutionnelles sur le fonctionnement du système éducatif et la construction des diplômes et des travaux plus statistiques relatifs à l'accès à l'emploi et les rendements de l'éducation.

Le travail présenté ici est une première étape d'une étude sur « niveau V et logique de filières » réalisée pour la Direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale (DGESCO –MEN). Dans ce cadre, un descriptif de filières sera réalisé en termes de certifications et de formations (à partir des données du MEN, des travaux réalisés au sein des commissions professionnelles consultatives (CPC) et sur l'évolution du secteur d'activité et des emplois). Les enquêtes « Génération » du Céreq seront aussi mobilisées pour l'insertion comparative des jeunes.

Les données articulant parcours éducatif et sur le marché du travail sont pour l'instant peu nombreuses. Nous utilisons pour cela l'enquête FQP¹ 2003. L'analyse empirique réalisée à partir de cette enquête tente de caractériser les rôles, places et hiérarchies des diplômes et filières de niveau V à III dans les parcours scolaires et professionnels (CAP seul, BEP seul, CAP-BEP ou BEP-bac pro, BEP-bac pro-Sup, etc.).

* **Françoise Dauty**, IIRHE-CNRS-Université Toulouse 1, Bat. J 2 rue du Doyen Gabriel Marty, 31042 Toulouse cedex 9, dauty@univ-tlse1.fr ; **Philippe Lemistre**, Céreq-Université de Toulouse 1, Bat. J 2 rue du Doyen Gabriel Marty, 31042 Toulouse Cedex 9, lemistre@univ-tlse1.fr.

¹ Enquête Formation et qualification professionnelle.

Pour saisir les distinctions par domaine de spécialité, une analyse comparative est effectuée pour les spécialités² qui offrent des effectifs suffisants, soit quatre grands domaines de spécialités : secrétariat, mécanique, comptabilité et commerce.

La première section présente quelques éléments institutionnels sur la place des CAP-BEP dans les parcours d'études. L'analyse empirique succède à ce préambule en section 2. Il s'agit de déterminer l'effet salarial des différents parcours à tous les niveaux pour les confronter plus spécifiquement aux filières CAP-BEP. L'impact du parcours scolaire sur la probabilité de chômage est également estimé. La troisième section tente une analyse institutionnelle et empirique pour les quatre grands domaines de spécialité.

1. Parcours, filières et spécialités

L'ensemble du système éducatif français est structuré en niveaux. L'accès à ces niveaux, les parcours, repose sur une organisation en filières. Cette notion de filière recouvre deux dimensions distinctes. La première correspond aux différentes voies d'enseignement : générale, technologique et professionnelle. Dans chacune de ces filières, des parcours linéaires de progression (classes, cycles) conduisent aux diplômes correspondants : bac général, technologique et professionnel pour le niveau IV par exemple. Composantes d'un même système, les passages de l'une à l'autre sont également possibles. La seconde dimension de cette notion de filière renvoie à la progression en termes d'accès au niveau de certification supérieur dans un domaine particulier (filière commerce-vente, électricité, bois...). Les voies technologiques et professionnelles sont en effet construites en filières autour de grands domaines, de spécialités qui renvoient à des champs professionnels³. Les parcours scolaires sont largement dépendants de ces filières (notamment l'articulation BEP/bac pro ou BEP/bac technologique). Ainsi selon les spécialités de formation, les possibilités de poursuite d'études (du niveau V au IV mais aussi du niveau IV au III) sont plus ou moins articulées et de manière différente (un BEP conduisant à plusieurs bacs pros, plusieurs BEP à un bac pro, etc.).

En tant qu'élément de base de la constitution d'une filière, le niveau V apparaît particulièrement important. La voie professionnelle se distingue par son objectif de préparation à l'emploi mais elle est aussi notamment avec la création du bac pro et l'objectif de 80 % au niveau IV, une voie permettant des poursuites d'études. Cependant, entrer dans la voie professionnelle mène moins facilement aux niveaux supérieurs et conduit à se spécialiser plus tôt. Pour permettre une élévation des niveaux, les formations se sont « élargies », les spécialisations sont repoussées. C'est notamment le cas pour le BEP caractérisé par une double finalité aujourd'hui d'ailleurs remise en cause. Ces dix dernières années, les évolutions ont poussé à une spécialisation des deux diplômes de base dans leurs finalités affichées : le CAP vers la vie active, le BEP comme étape vers le bac professionnel mais aussi technologique⁴. Logiquement, les parcours de poursuites d'études sont nettement plus importants pour les BEP et pour ceux qui affichent le plus clairement leur fonction pépédeutique.

Mais la diversité des parcours reflète plus largement celle des filières. Malgré une homogénéité dans la construction des diplômes, la composition de l'offre de certification des filières diffère suivant les domaines, aboutissant à une diversité de situations. C'est la marque de l'hétérogénéité des activités productives et du travail (des organisations productives, de la nature des opérations et des matériaux, des processus de production, etc.) comme de l'organisation sociale des professions et de leur intérêt pour la formation ou de leur attachement à tel ou tel diplôme. S'intéresser aux spécialités de formation revient à s'interroger sur des effets d'acquisitions différentes mais également de filtre et de signal. Si les performances scolaires ont un rôle important dans les orientations successives, d'autres facteurs jouent, et notamment la structuration de l'offre apparaît déterminante. Or on observe une grande variété de fonctionnements de ces filières : en termes de multiplicité de diplômes, en termes de poursuites d'études, de composition de la filière par niveau ou bien encore d'attractivité de la spécialité.

Les diplômes professionnels s'inscrivent ainsi dans une triple logique : une logique scolaire orientée vers l'élévation des niveaux, une logique professionnelle fonction des transformations des emplois et des pratiques de employeurs, en matière de mobilisation des compétences, et une logique pédagogique

² Les spécialités sont celles de la Nomenclature des spécialités de formation (NSF).

³ Cf. la construction des diplômes par CPC.

⁴ Nous n'envisageons pas ici les dernières propositions visant le bac pro en trois ans et qui refondent ces parcours par filières, mais le paysage des années 2000.

consistant à organiser les formations en fonction de la proximité des différents savoirs et permettant de répondre aux deux autres. Dès lors les parcours reflètent bien cette diversité des filières correspondantes.

Une distinction forte vient des différences entre filières industrielles et tertiaires. Alors même qu'en matière d'accès à l'emploi et de salaires les filières industrielles ont en général de meilleures performances, elles voient leurs effectifs diminuer. Ces filières sont aussi celles qui présentent la plus grande variété de spécialités, renvoyant à des « métiers » différenciés. Les formations professionnelles tertiaires ont souvent plus de mal à se positionner pour des emplois qui nécessitent souvent un niveau de formation générale plus élevé et surtout pour lesquelles la concurrence avec les autres voies de formation est importante. C'est le cas pour le tertiaire administratif, ces formations fonctionnent plus dans une logique de parcours scolaire.

Quelques traits stylisés de cette diversité des parcours et des filières⁵ soulignent l'intérêt de prendre en compte ces effets d'offre.

Le premier confirme le niveau V comme une étape. L'obtention d'un diplôme professionnel ne marque pas nécessairement la fin des parcours scolaires. « À la rentrée 2002 comme en 1997, un jeune sur deux prolonge ses études après un CAP ou un BEP, en préparant pour les trois quarts un bac pro (ou un BP) et pour un quart un second cycle général ou professionnel » (*Géographie de l'école* 2005). Mais cette moyenne recouvre des écarts importants selon les filières de spécialités et selon les types de diplômes CAP ou BEP (Fourcade, Ourtau 1998 ; Blondet 2007) et bac pro ou bac technologique notamment. Par exemple, à la rentrée 2006, les taux de poursuite d'études des BEP varient de plus de 60 % (BEP compta, secrétariat, vente ou bien ceux des métiers de la communication ou de l'électronique) à des taux de poursuites d'études inférieurs à 40 % (12 BEP dont le bâtiment, les services transports routiers...) en passant par des taux de 50 à 60 % avec deux gros BEP des secteurs des services (BEP CSS et BEP des métiers de l'hôtellerie et de la restauration et une dizaine de BEP industriels moins importants comme ceux des métiers de l'électronique, de la production mécanique informatisée) ou d'autres dont le taux varie de 40 à 50 % (BEP relevant tous des secteurs de la production MSMA, maintenance des véhicules...). Cette diversité des poursuites d'études est confortée également par des taux de réussite aux diplômes variant de 52 % à 100 %.

Le second est relatif aux poids respectifs de ces spécialités. Par construction plus une formation est spécialisée (à ce niveau) moins elle prépare à un parcours de poursuite d'études.

Cependant ce phénomène est complexe car, de fait, les spécialités ne sont pas toutes comparables en termes d'effectifs concernés, allant de quelques individus à plus de 60 000. L'offre recouvre une quarantaine de spécialités en BEP, le double de bacs pros et plus de 220 CAP. À l'intérieur d'un même niveau, des spécificités fines distinguent souvent les certifications, notamment au niveau V entre CAP et BEP mais on peut également retrouver la même spécialité. Trois spécialités – comptabilité, vente secrétariat – regroupent ainsi plus d'un élève sur deux en BEP, et une dizaine de spécialités 80 % des effectifs. Les CAP sont par essence plus dispersés, quelques-uns concernent cependant des effectifs importants. Cette plasticité des effectifs jouant également selon les niveaux. Globalement, les spécialités tertiaires sont concentrées, les trois premiers gros BEP sont ceux du secrétariat, de la compta et de la vente, cette tendance se poursuit. À l'inverse les spécialités fines ont des caractéristiques particulières, elles appartiennent à l'industrie (et de l'artisanat d'art), au-delà de leurs effectifs très faibles, de taux de réussite aux examens très forts, leur lien avec le marché du travail relève de niches professionnelles et leur analyse ne peut être effectuée que via des études qualitatives ciblées.

Au total, les caractéristiques des structures de sorties sont différenciées. Par exemple (données « Génération 98 »), les sortants de CAP diplômés sont majoritairement des spécialités industrielles *id* des garçons (agro- alimentaire, alimentation cuisine, travail du bois, mécanique auto notamment). Les diplômés de BEP qui se présentent sur le marché du travail sont plutôt des sortants de spécialités tertiaires (secrétariat, comptabilité, commerce), alors même que le pourcentage de poursuite d'études de ces diplômés est élevé, mais ce poids est lié à l'importance quantitative de ces BEP. Enfin compte tenu des taux de réussite aux diplômes, il existe un pourcentage important de sortants formés non diplômés et qui donc ne peuvent poursuivre leurs études.

Cette diversité des filières de spécialités peut être analysée comme une manière de répondre aux différents segments du marché du travail et à la variété des modes de gestion, mais elle peut aussi développer une concurrence accrue entre diplômés de spécialité proche entraînant une inflation de niveau, un brouillage du

⁵ Il existe d'autres facteurs de différenciation non pris en compte dans ce travail comme les différences entre formation scolaire et apprentissage, de fortes disparités académiques ou liées à l'origine sociale des jeunes (Grelet 2005).

signal lié à la spécificité de la spécialité, d'une part. D'autre part, en terme de filtre comme en terme d'acquisitions spécifiques, on peut faire l'hypothèse qu'avoir un diplôme professionnel rare n'a pas la même valeur qu'un diplôme très répandu ; ou encore que sortir avec un diplôme alors que la majorité des autres diplômés poursuivent leurs études n'a pas la même signification, de même appartenir à une filière « concentrée », composée de peu de diplômés ou à une découvrant une extrême diversité de certifications est également différent.

2. Parcours de formation chômage et salaire

Les estimations sont réalisées à partir de l'enquête FQP 2003. Il s'agit d'une enquête rétrospective qui concerne un peu plus 39 000 individus interrogés en 2003. L'échantillon de 5 277 individus retenu concerne les individus de 30 ans et moins en 2003. Le salaire disponible est celui de l'année 2002. Seuls les salariés actifs (occupés ou non) en 2002 et 2003 ont été retenus.

Dans cette enquête, l'ensemble de la scolarité est reconstituée année par année à travers plusieurs variables disponibles pour chaque période concernée : le « cours suivi » désigne l'intitulé de l'année de formation – le ou les diplômes obtenus, la spécialité de formation. Seuls les calendriers diplômes et spécialités ont été mobilisés ici. Des parcours de diplômes ont été constitués, seules les trajectoires où les effectifs étaient suffisants (100 individus) ou bien qui présentaient un intérêt par rapport aux filières CAP-BEP (avec un seuil de 30 individus minimum) ont été retenues. Chaque parcours correspond à une manière particulière et récurrente d'obtenir le diplôme, les parcours uniques ou trop dispersés ont été regroupés. C'est le cas pour les diplômes supérieurs à bac+2 pour lesquels il existe toujours un unique parcours type et souvent une multitude de parcours atypiques pour chaque diplôme final. Comme ces parcours atypiques sont multiples, les effectifs sont peu nombreux pour chaque parcours, même s'ils peuvent s'avérer importants tous parcours atypiques confondus. Ces problèmes d'effectifs ne permettent pas néanmoins de séparer les parcours, et le regroupement des parcours atypiques du supérieur pour chaque diplôme final n'apporte aucun élément de distinction par rapport au parcours typique dans les estimations, d'où le choix de conserver des catégories « tous parcours ».

2.1. À diplôme identique des salaires différents selon le parcours

Les résultats concernent l'ensemble des niveaux et filières, mais les commentaires seront centrés sur les parcours CAP-BEP.

Pour les individus ayant obtenu le CAP en diplôme final, les niveaux de salaires moyens *ceteris paribus* obtenus ne sont pas très différents de ceux des « sans diplômes » et même inférieurs aux « BEPC seul ». En réalité, il s'agit d'un fort effet de sélection puisque le taux de chômage des CAP est, selon le parcours, d'au moins 14 % inférieur à celui des « sans diplôme » et 7 % à celui des parcours « BEPC seul ». Sans compter que parmi les sans diplômes et plus encore des détenteurs du « BEPC seul », on compte nombre d'individus ayant suivi une formation de niveau IV qui n'ont pas obtenu le diplôme de ce niveau. S'ajoute à cela le bien connu « effet SMIC » qui nivelle les salaires des moins qualifiés, au moins dans les débuts de carrières concernés ici.

Selon les parcours vers le CAP les différenciations ne sont pas très significatives, excepté pour les autres parcours qui sont négligeables en effectif. Ce n'est pas du tout le cas pour les BEP. Ainsi, avoir obtenu un « BEP seul » conduit à 10 % de salaire en moins (tableau 1 : 0,383 - 0.237) et un taux de chômage de plus 10 % par rapport aux parcours « BEPC-BEP » ou « CAP-BEP » (tableau 1 : 29,2 – 18,8 ou 19,4). Sans le moindre doute un tel résultat traduit une différenciation en termes d'aptitudes des individus que reflète leur parcours scolaire *via* l'obtention ou non du BEPC ou d'un CAP en plus du BEP. Manifestement pour un même diplôme, les employeurs font donc la différence. Toutefois, l'analyse agrégée ignore le fait que les parcours ne sont pas indépendants des spécialités. Ainsi, les « BEP seul » sont plus présents dans les spécialités du tertiaire les moins rémunérées⁶. Il n'en demeure pas moins que le parcours différencie largement les destinées professionnelles à diplômes supposés de niveaux identiques dans la nomenclature nationale.

⁶ Ces éléments seront développés dans le rapport DGESCO (Dauty, Fourcade, Lemistre et Ourtau 2008).

Tableau 1
PARCOURS DE FORMATION, SALAIRE, CHÔMAGE ET SPÉCIALITÉ CAP BEP

Spécialité CAP BEP	(1)		% chom.	com.	sec.	comp.	mec.
	rdts sal	%		%	%	%	%
Tous parcours vers sans diplôme NR	-0,342	12,2	31,4				
BEPC seul	-0,299	6,8	24,6				
CAP seul	-0,357	5,9	17,9	12,7	4,6	1,2	20,9
BEPC CAP	-0,344	3,7	16,2	11,7	3,3	4,3	6,8
Autres parcours CAP	-0,465	0,7	13,8				
Tous parcours vers Brevets niveau 5	-0,291	0,8	1,8				
BEP seul	-0,383	3,4	29,2	8,4	13,2	6,0	12,1
BEPC BEP (2)	-0,237	5,4	18,8	17,7	12,2	16,2	14,8
CAP BEP	-0,268	0,7	19,4				
Autres parcours BEP	-0,022	2,4	14,4	11,4	3,4	4,4	5,8
BEPC CAP-BEP ou mention complémentaire	-0,404	0,6	26,3	0,6	0,0	0,9	2,9
Autres parcours mention complémentaire	-0,360	0,7	7,8				
Tous parcours vers brevets niveau V	-0,821	0,2	0				
Tous parcours vers santé travail social niveau V	-0,094	0,4	0				
Tous parcours brevets niveau IV	-0,185	0,9	5,7				
BEPC bac pro	-0,310	0,7	21,5				
BEPC CAP bac pro	-0,241	1,0	6,4	4,8	4,2	3,0	2,7
BEP bac pro	-0,314	1,1	12,1	2,7	8,2	9,0	2,7
BEPC BEP bac pro	-0,305	4,3	13,6	9,9	24,9	27,7	9,4
Autres parcours bac pro	-0,312	1,6	14,1				
BEPC bac techno.	-0,236	3,0	16,3				
BEPC BEP bac techno	-0,358	0,6	12,9	3,3	3,6	4,8	0,7
Autres parcours bac techno	-0,361	1,2	15,5				
BEPC bac général	-0,263	6,6	13,9				
Autres parcours bac général	-0,439	1,0	33,3				
BEPC BEP bac techno ou bac pro DUT ou BTS	-0,203	0,9	5,8	5,8	7,0	5,8	3,9
BEPC bac techno BTS ou DUT	-0,194	3,1	2,8				
BEPC bac général BTS	-0,175	3,7	9,1				
Autres parcours BTS-DTS, DPECF	-0,207	2,3	7,7				
BEPC bac général DUT	-0,146	2,1	8,6				
Autre parcours DUT	-0,019	0,3	10,9				
BEPC bac général DEUG DEUST	-0,259	1,3	7,9				
Autres parcours vers DEUG et autres bac+2	-0,157	0,8	5,9				
BEPC bac général santé travail social niveau III	0,109	1,3	1,3				
Autres parcours vers santé travail social niveau III	0,006	1,9	0,9				
BEPC bac général DEUG ou DEUST licence	-0,129	4,9	12,5				
BEPC bac général DUT niveau I-II	-0,170	0,6	8,8				
Autre niveau II	0,008	1	22,3				
Concours enseignement secondaire	0,205	0,7	5,3				
Ecole de commerce	0,351	0,7	10,6				
Maîtrise	-0,011	1,7	9,1				
Licence	-0,247	1,3	8,9				
Autre niveau I	0,075	0,3	24,7				
Ecole d'ingénieurs Doctorat	0,144	2,5	7				
Tous parcours vers DEA	0,136	1,1	10,2				
DESS Master pro.	ref.	2	8,9				

(1) Ces coefficients ont été calculés à partir d'une fonction de gains où le salaire expliqué est le salaire moyen mensuel 2002. La régression intègre également les variables : quotité de travail (4 indicatrices), part du temps partiel 2002 (7), genre, type de contrat (7), secteur (16), taille établissement (5), taille entreprise (5), ancienneté dans l'entreprise et son carré, âge et âge carré. Le biais de sélection a été traité en regard du chômage. La régression auxiliaire est la première du tableau 3.

(2) Lire les individus qui ont obtenu un BEPC puis un BEP comme diplôme final gagnent 23,7 % de moins que les détenteurs d'un DESS, représentent 5,4 % de l'échantillon, ont un taux de chômage de 18,8 %, représentent au sein des parcours des individus ayant suivi un CAP ou BEP de spécialité commerce, secrétariat, comptabilité, mécanique respectivement : 17,7 %, 4,6 %, 1,2 %, 20,9 %.

* les chiffres en italique correspondent aux coefficients non significatifs au seuil de 5 %.

La « supériorité » du BEP par rapport au CAP s'inscrit dans des parcours scolaires puisque les diplômés du BEP sont majoritairement détenteurs du BEPC contrairement aux diplômés de CAP. Une autre particularité des BEP en regard des CAP est la présence d'un nombre significatif de parcours que nous avons qualifié d'atypiques. Il s'agit souvent de jeunes en formation de niveau IV qui n'ont pas obtenu le diplôme final de ce niveau, mais ont passé un BEP.

Dans de nombreux cas les CAP et BEP ne sont pas les diplômes finaux du parcours. En additionnant l'ensemble des parcours où ils figurent, on obtient 12,6 % pour le CAP et 18,8 % pour le BEP, avec respectivement 10,3 % de parcours dans lesquels le CAP est le diplôme final et 11,9 % pour lesquels il s'agit du BEP. Ainsi, dans près de 20 % des parcours avec CAP et dans près de 40 % pour le BEP, ces diplômes respectifs ne sont pas les diplômes finaux. Ces résultats s'inscrivent dans les observations précédentes.

De plus parmi les parcours typiques où le BEP figure en diplôme final, il y a de nombreux parcours en réalité atypiques (tableau 1 : 2,4 % « autres parcours ») car ils ne correspondent pas à la filière BEP (essentiellement BEP obtenu dans le cadre d'un parcours niveau IV). Si on raisonne en termes de filière de formation, soit en supprimant ces parcours « hors filière », c'est 50 % au moins des détenteurs de BEP issus de la filière BEP qui poursuivent.

Le passage par un BEP ou un CAP vers un niveau supérieur est logique et quasi systématique pour l'obtention d'un baccalauréat professionnel. Il existe quelques cas où le bac pro est obtenu sans CAP ou BEP (0,7 % des parcours soit moins de 10 % des « bac pro diplôme final » qui représentent 8,7 % des parcours). Il s'agit très majoritairement de jeunes qui ont suivi une formation de niveau IV dans les filières générales ou technologiques. Ce sont donc des solutions de rattrapage qui avaient été encouragées dans les années 90 (Cart, Dauty et Toutin 1996). De manière *a priori* surprenante, les parcours « CAP-bac pro » sont mieux valorisés que les parcours « BEP-bac pro », 6 % de salaire en plus et un taux de chômage moitié moindre. Là encore, il s'agit d'un effet de sur sélection des CAP dont la proportion est nettement moindre parmi les accédants au bac pro, cet effet de sélection recoupant des effets spécialité⁷. En effet le parcours CAP-bac pro est non seulement plus rare, mais aussi concentré sur les spécialités industrielles mieux rémunérées.

Pour les sortants de baccalauréats technologiques, le passage par un BEP s'avère pénalisant en termes de salaire, mais pas de chômage. Compte tenu d'effectifs faibles, ce résultat doit être interprété avec prudence. Toutefois, le résultat est le même lorsque le diplôme final est un DUT ou un BTS, dans une proportion nettement moindre pour le salaire, mais plus importante pour le chômage (5,8 % « BEPC BEP bac techno ou pro BTS DUT » contre 2,8 % « BEPC bac techno ou pro BTS ou DUT »).

2.2. Une probabilité de chômage particulièrement influencée par le parcours pour les détenteurs de CAP-BEP

Le taux de chômage est une chose, sa probabilité *ceteris paribus* en est une autre, puisque sont pris en compte d'autres éléments qui différencient des taux de chômage au sein des populations aux parcours similaires. Les autres éléments retenus ici sont l'âge, la situation du père et de la mère en regard du chômage à la sortie du système éducatif de l'individu, la profession du père et enfin la nationalité des parents. Pour toutes ces variables les coefficients sont attendus. Concernant l'âge, son impact négatif sur la probabilité de chômage à niveau d'études identique reflète essentiellement les années de retard scolaires des jeunes dans le système éducatif. Plus surprenant, la catégorie cadre du père ne semble pas influencer significativement la probabilité de chômage en regard de la catégorie ouvrier. En réalité, les enfants de père cadre sont tous dans les « bonnes catégories » en termes de diplôme (en référence ici), c'est donc plus l'effet indirect de la profession du père sur le diplôme obtenu qui agit ici⁸.

Notons que tous les parcours qui ne figurent pas dans la régression sont en référence. En effet, ils ne se distinguent pas significativement les uns des autres en regard de la probabilité de chômage. Par rapport à ces parcours, sans surprise, l'absence de diplôme accroît le plus, et de loin, la probabilité de chômage (+18,5 %). Pour les détenteurs d'un CAP comme diplôme final, la détention du BEPC n'a pas d'effet sur le

⁷ Ces éléments seront développés dans le rapport DGESCO (Dauty, Fourcade, Lemistre et Ourtau 2008).

⁸ Voir Boumahdi et Lemistre (2006) pour une étude des effets directs et indirects des professions des parents. Par ailleurs, les spécialités de formations suivies ne sont pas indépendantes de l'origine sociale. Voir pour cet aspect Dauty, Fourcade, Lemistre et Ourtau (2008).

salaires *ceteris paribus* et ne différencie pas le taux de chômage moyen. En revanche l'effet BEPC est significatif et nettement favorable *ceteris paribus* sur la probabilité de chômage. Ce résultat est plus prononcé encore pour le BEP qui semble néanmoins un peu moins protecteur contre le chômage que le CAP. Il n'en demeure pas moins que la plupart des parcours où interviennent les CAP et/ou BEP demeurent pénalisants en termes de salaire. Les parcours faisant exception concernent les « BEPC CAP bac pro ». Ceci confirme la sursélection évoquée plus haut. Les diplômés du supérieur détenteurs de BEP sont également non discriminés vis-à-vis du chômage.

Tableau 2
PROBABILITÉ D'ÊTRE AU CHÔMAGE ET PARCOURS

Probabilité situation de référence (1) (estimation probit effets marginaux)	13,6
Âge (2)	-1,1
père au chômage fin études	10,6
Mère au chômage fin études	8,2
CS du père, père agriculteur	-7,3
Père artisan, commerçant, chef d'entreprise	-2,4
Père cadre	1,2
Père PI	-3,9
Père employé	-0,6
Père ouvrier	Ref.
Père français	-5,0
Mère française	-5,4
Référence autres diplômes et autres trajectoires (3)	Ref.
Sans diplôme NR (4)	18,5
BEPC seul	12,3
CAP seul	6,0
BEPC CAP	3,3
BEP seul	17,6
BEPC BEP	5,6
BEPC BEP bac pro	2,0
BEPC bac techno	7,3
BEPC bac général	4,5
BEPC bac général DEUG ou DEUST licence	3,5

(1) La probabilité de référence est calculé pour toutes les situations correspondant aux autres parcours en référence (ref.) et la valeur moyenne pour l'âge.

(2) Lire être âgé d'une année de plus augmente la probabilité de chômage de 1,1 % *ceteris paribus*.

(3) Tous les parcours qui ne figurent pas dans la régression sont en référence. En effet, ils ne se distinguent pas significativement les uns des autres en regard de la probabilité de chômage.

(4) Être sans diplômes augmente la probabilité de chômage de 18,5 % par rapport à l'ensemble des parcours en référence.

3. Parcours de formation et spécialité

3.1. Caractéristiques des quatre domaines : commerce, mécanique, secrétariat, comptabilité

Pour tenter de mettre en rapport les logiques éducatives et professionnelles de ces filières, nous avons dans un premier temps retenu quatre spécialités : mécanique, comptabilité, secrétariat et commerce-vente qui ont un avantage commun : celui de regrouper des publics importants. Les contours de ces domaines sont ceux des années 2000 (FQP 2003). Pour illustrer quelques effets de composition de ces filières, nous avons utilisé les données du MEN et des résultats des enquêtes « Génération » (98 notamment car elle permet de prendre en compte les spécialités). Une limite importante tient au fait que ces spécialités évoluent et ont évolué

assez fortement entre 2000 et 2007, d'une part. D'autre part, ce travail porte sur les diplômés, sachant qu'en France aux niveaux V et IV, le niveau de formation regroupe également les formés non diplômés.

Notons que deux des spécialités sont « unisexes », la mécanique avec 4 % de filles et le secrétariat (6 % de garçons), les deux autres sont plus mixtes (commerce 60 % de filles et 53 % pour la comptabilité, données pour le niveau V).

Deux domaines parmi les quatre, comptabilité et secrétariat, ont des gammes de certifications concentrées (un BEP, un bac pro, un bac techno) ; les deux autres, commerce et mécanique, offrent au contraire une diversité de diplômes et spécialités. Pour ces deux groupes, on observe à un niveau plus fin des différences entre des CAP spécialisés (le CAP fleuriste pour la vente par exemple, une vingtaine de CAP pour la mécanique) et des BEP plus larges (même si dans le cas de la mécanique auto les deux diplômes coexistent).

Les différences de structure entre ces quatre filières apparaissent à la fois dans le poids relatif des niveaux et dans la variété de l'offre au niveau V notamment.

Tableau 3
DIPLOMÉS ET SPÉCIALITÉS

Spécialités	Diplômés				
	CAP	BEP	Niveau V	Bac Pro/ BP	Bac techno
Mécanique					
1998	17 877	17 577	35 454	5 632	10 680
2002	16 623	16 260	32 883	7 270	10 684
Commerce					
1998	10 684	22 097	52 766	10 670	33 170
2002	9 237	24 263	33 500	12 278	33 320
Secrétariat					
1998		24 750	24 750	12 065	16 159
2002		22 310	22 310	13 211	15 311

Source : Cereq MEN.

La structure de diplômés est assez différenciée entre nos quatre grands groupes de spécialités⁹. En termes de « production » de diplômés par niveau, le rapport entre niveau IV et niveau V varie de moins de la moitié (pour la mécanique) aux trois quart (pour la comptabilité) et il est supérieur à 1,2 pour le secrétariat. Pour le commerce dont les effectifs en CAP ont fortement chuté, chute non compensée par la hausse légère des BEP, le rapport passe de 0,89 en 1998 à 1,34 en 2002. On a là une transformation majeure de l'offre. Si l'on observe le rapport « privilégié » entre BEP et bac pro, les écarts sont encore plus significatifs pour la mécanique : on passe entre 1998 et 2002 de 0,16 à 0,22, pour le commerce de 0,2 à 0,37, pour la comptabilité de 0,33 à 0,49 et pour le secrétariat de 0,49 à 0,59. Il est à noter que ces taux n'indiquent pas les possibilités de poursuites d'études mais sont des indicateurs de la concurrence entre des diplômés de la même spécialité « produits » la même année.

Les concurrences entre diplômés d'une même spécialité sont dès lors posées de façon différenciée. Offrir une gamme élevée de certification est en général une réponse à des demandes professionnelles diverses, et cette diversité est beaucoup plus présente dans les spécialités industrielles¹⁰ que tertiaires.

Pour la mécanique l'offre de certification est ainsi variée : plus de 25 diplômes de niveau V, 9 bacs pros et 3 bacs technologiques (très exactement d'ailleurs trois options d'un même bac technologique) sans compter des mentions complémentaires au niveau V et au niveau IV. Si l'évolution de cette offre se déplace vers le BEP pour la mécanique « générale » et réserve aux CAP la mécanique et réparation auto, la moitié des diplômés viennent de l'apprentissage. Les poursuites d'études vers le niveau IV sont moyennes selon les BEP, autour de 50 %. Malgré cette diversité les effectifs de cette filière sont à la baisse. Si l'on regarde

⁹ Nous nous intéressons ici aux parcours et donc aux diplômés. Or, surtout au niveau V, la structure des sorties et celle des diplômés est assez différente. Compte tenu des effets de poursuite d'études et des taux de réussite aux examens pas toujours très performants, la structure des sorties est souvent composée d'un pourcentage important de non diplômés. Par exemple les sortants de BEP mécanique générale (données Cereq), les effectifs diplômés et non diplômés sont proches

¹⁰ La plus grande diversité relève des métiers « d'art » que nous ne traitons pas ici compte tenu de leurs spécificités

L'attractivité de cette spécialité pour les lycées professionnels¹¹ (attractivité estimée à partir des vœux des élèves, données MEN, année scolaire 2002-2003, Grelet 2005) le taux est positif pour la mécanique auto que ce soit en CAP (2,16) ou en BEP (1,72), alors qu'il est négatif pour les BEP mécanique offrant le plus de places (0,75). Ainsi le BEP censé mener vers la poursuite d'études aurait des difficultés à recruter et donc à sélectionner ses élèves, phénomène que l'on retrouve dans deux BEP tertiaires importants que sont le secrétariat et la comptabilité (la comptabilité est dans la situation la plus délicate avec un taux de 0,78). C'est cependant une des spécialités dans lesquelles les poursuites d'études sont les plus fortes, les taux de réussite tournent autour de 70 %. Dès lors, les sorties à ce niveau sont assez marquées par des non diplômés mais compte tenu de l'importance des effectifs il existe aussi des sorties BEP.

Les principales formations professionnelles tertiaires à ces niveaux de formation sont largement dans des logiques éducatives et de poursuites d'études. Le commerce est plus partagé. La distinction par niveau tient compte – en principe – des évolutions d'emplois et de recrutements. Ainsi, côté marché du travail, depuis les années 90 on constate une baisse des emplois de base dans le « tertiaire administratif » et le recul vis-à-vis de l'embauche de CAP-BEP tertiaires. Cette baisse va de pair avec une double concurrence des niveaux supérieurs de formation et des plus expérimentés au détriment des débutants (Couppié, Gasquet et Lopez 2004). Il est également à noter (toujours selon les travaux issus de l'enquête Céreq) une très faible correspondance de la formation initiale et des emplois occupés aux niveaux BEP-CAP notamment tertiaires. Ce qui renverrait à l'effet de la spécialité indépendant de l'adéquation (Bruyère et Lemistre 2005). C'est dans cette optique que les filières secrétariat et comptabilité ont évolué dans une logique de niveau V propédeutique. Mais ces deux filières ont également perdu de leur attractivité à ces niveaux de formation. Parallèlement on observe des performances scolaires moyennes (taux de réussite aux BEP de l'ordre de 70) avec par contre des taux de poursuite d'études élevés. Le problème se pose donc pour ceux et celles qui sortent à ces niveaux. Une part importante est non diplômée. Pour les diplômés, une question est de savoir quel impact a le fait de passer par la filière dans la concurrence avec les autres voies (notamment pour les bacs technologiques et au niveau III).

Les spécialités du commerce sont elles en pleine évolution et connaissent plutôt une évolution favorable de leurs effectifs, de l'attractivité (CAP 1,79 pour un nombre assez faible de places, l'apprentissage étant plus important pour ces diplômés mais aussi de 1,85 pour les BEP). L'offre augmente en BEP comme en bac pro (2) et le niveau III est également important (BTS et DUT). Le commerce sollicite beaucoup les débutants qui représentent la moitié des entrées récentes Mais ce sont les diplômés de niveau bac et plus qui y ont réalisé une percée importante. De plus la concurrence entre diplômés de la spécialité et d'autres filières est très importante dans ce secteur.

3.2. Rôle de la spécialité de CAP ou BEP sur les salaires et le chômage

Nous venons de voir que les filières ne sont pas équivalentes quand aux publics, notamment. Nous proposons ici quelques éléments descriptifs pour les quatre spécialités de CAP ou/et BEP évoquées. L'analyse *ceteris paribus* n'a pas pu être reconduite faute d'effectif suffisant. Compte tenu de ces contraintes d'effectifs les parcours ont également été regroupés. Il est important de noter que les différents parcours de ces diplômés représentent une proportion proche de l'ensemble des parcours scolaires (environ 4 % pour chaque spécialité soit 16 % au total – tableau 4).

À l'appui des constats précédents, les statistiques descriptives du tableau 1, soulignent bien les distinctions entre spécialités de CAP-BEP. En spécialité « mécanique », une large majorité obtient le CAP sans BEPC alors que la situation est équilibrée pour le commerce et nettement en faveur du « BEPC-CAP » pour la comptabilité, ce qui traduit des différences de niveau notable dans le recrutement des filières. Les filières se distinguent, plus encore dans l'accès au bac pro. Ainsi, accèdent respectivement aux parcours typiques vers le bac pro, les proportions suivantes : parmi les individus issus des spécialités commerce 17,4 %, secrétariat 37,3 %, comptabilité 39,7 % et mécanique: 14,8 %, d'où les constats effectués en termes de répartition dans les parcours par niveau du tableau 4.

¹¹ Ceci à titre indicatif car ne couvre pas toute l'offre, ces formations peuvent être importantes en apprentissage ou dans le secteur privé.

Tableau 4
SPÉCIALITÉ CAP-BEP ET PARCOURS

Spécialité CAP ou BEP vers niveau de diplôme final		Toutes	Toutes	Toutes	Com.	Sec.	Compta.	Méca.
		Sal.moy.	%	Tx de chômage	%	%	%	%
commerce	III	1 311	0,5*	7,8	11,5			
	IV	1 145	1,4	8,4	32,8			
	V	1 054	2,4	22,8	55,7			
secrétariat	III	1 189	0,5*	11		12,7		
	IV	1 010	1,9	14,4		52,4		
	V	995	1,2	39,2		34,9		
comptabilité	III	1 216	0,6*	6,8			14,5	
	IV	1 288	2,2	19,9			55,5	
	V	1 152	1,2	25,2			30,0	
mécanique	III	1 351	0,3*	0				6,6
	IV	1 188	1,0	8				25,2
	V	1 187	2,7	16,9				68,2

* Au niveau III les effectifs sont faibles et même inférieurs à 30 pour la mécanique, les statistiques descriptives sont donc purement indicatives et ne seront pas commentées.

Cette répartition des effectifs ne dit néanmoins rien sur l'insertion selon la filière et le niveau de diplôme finalement atteint. Dans ce domaine, si beaucoup d'individus diplômés de CAP ou BEP mécanique demeurent à ce niveau de certification, il n'en reste pas moins nettement favorisés en regard du chômage avec un taux de chômage de 16,9 % contre, par exemple, 39,2 % pour les niveaux V de la spécialité secrétariat en CAP ou BEP. Plus généralement, les spécialités pour lesquelles le diplôme de niveau V intervient plus fréquemment comme diplôme final (commerce et mécanique) ont des taux de chômage nettement moins élevés que celles où la poursuite d'études est plus fréquente (secrétariat, comptabilité).

Pour les salaires on retrouve par filière des constats assez similaires à ceux effectués par spécialité finale aux différents niveaux (Dauty, Lemistre et Vincens 2006) : une rémunération plus favorable de la spécialité mécanique, puis de la comptabilité, ces deux spécialités se distinguant nettement des spécialités secrétariat et commerce au niveau V.

Enfin, il très important de noter que les spécialités de CAP-BEP et les spécialités du diplôme final ne se recoupent pas totalement. Par exemple, certains diplômés de CAP-BEP commerce ont un diplôme final en comptabilité, ce qui souligne la complexité des parcours et de leur rôle.

4. Conclusion

Dans les estimations empiriques explicatives du salaire ou du chômage, la formation initiale est souvent saisie par le nombre d'études, des indicatrices de diplômes ou/et de niveau qui reflètent des niveaux de formations ou de certifications. Après quelques traitements économétriques plus ou moins complexes, le « non mesuré » est souvent qualifié de « non mesurable » et supposé refléter des caractéristiques inobservables, soit les qualités intrinsèques de chaque individu. Pour améliorer cette mesure frustrée de l'inobservable, nombre de chercheurs ont eu recours à des résultats de tests de QI obligatoires dans nombre d'établissements aux États-Unis. Indépendamment du fait qu'une telle démarche a essuyé de nombreuses critiques, de tels tests n'existent (heureusement) pas en France, les parcours scolaires constituent alors une alternative comme signaux d'aptitudes habituellement non mesurées.

Nous avons largement montré dans cette communication, que les destins scolaires des jeunes issus des filières CAP-BEP influencent clairement leur insertion et leur salaire sur le marché du travail. Par exemple, l'obtention du BEPC apporte un plus au sortants certifiés de niveau V, ou encore les parcours qui conduisent au bac ou à un diplôme du supérieur ne sont pas équivalents en termes de salaire ou de probabilité de chômage selon qu'ils intègrent ou non un passage par les filières CAP-BEP. Dans une perspective, où la formation initiale signale des aptitudes innées et acquises (Lemistre 2003), il apparaît clairement alors que l'habituel recours au seul signal niveau ou niveau certifié est réducteur. Les éléments de parcours

constituent, en effet, autant de signaux des aptitudes individuelles, compte tenu des modes d'affectation dans les filières au sein des systèmes éducatifs.

Les parcours de certifications qui ont été mobilisés dans un premier temps ici ne reflètent pas à eux seuls les logiques du système éducatif. En effet, les performances scolaires vont également conduire à orienter les jeunes vers des spécialités différentes. C'est alors la combinaison parcours spécialité et niveau de certification final qui constitue un signal des aptitudes, vraisemblablement en partie valorisable sur le marché du travail.

Les résultats obtenus distinguent effectivement clairement parcours et valorisation des parcours des jeunes détenteurs d'un CAP ou/et BEP selon que ce(s) dernier(s) appartient au domaine commerce, secrétariat, comptabilité ou mécanique. Par exemple, les certifications de niveau IV obtenues après le passage dans le domaine comptabilité au niveau V sont mieux valorisées que celle des trois autres spécialités.

Il est important de noter néanmoins que les indicateurs, filières spécialités et niveau de certification, reflètent sans le moindre doute également le fonctionnement d'un système reproductif d'inégalités sociales. En clair les parcours, reflets des « aptitudes » individuelles, peuvent aussi être la résultante d'un système inégalitaire où le niveau de compétence acquis est au moins autant le fruit de ce fonctionnement que d'aptitudes « intrinsèques » ou acquises.

En tout état de cause, d'un point de vue plus « institutionnel », l'observation des différences entre des diplômes et des parcours selon la spécialité au niveau V ne doit pas être ignorée dans les actuelles réflexions sur la suppression du BEP.

Bibliographie

Boumahdi R. et Lemistre P. (2007), « Devenir cadre : une affaire de famille, de genre ou d'éducation? », *Revue d'économie appliquée*, n° 2, pp. 123-156.

Blondet D. (2007), *Le devenir des élèves de BEP*, note DGESCO, MEN, décembre.

Bruyère M. et Lemistre P. (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, pp. 249-260.

Carneiro P. and Heckman J.-J (2002), « The Evidence on Credit Constraints in Post-secondary Schooling », *Economic Journal*, 112, pp. 705-734.

Cart B., Dauty F., Toutin M.-H. (1996), « Article, 54 de la loi quinquennale, trois réalisations régionales », *Les cahiers du Lirhe*, n° 3, septembre, 82 p.

Couppié T., Gasquet C., Lopez A. (2004), *Évolutions de l'emploi tertiaire et positionnements des CAP-BEP tertiaires sur le marché du travail*, Céreq, Relief, n° 6, juillet.

Dauty F., Lemistre P., Vincens (2006), *Le sens, la portée et le devenir de la nomenclature des niveaux de formation*, CPC document, n° 2.

Fourcade B., Ourtau M. (1999), « Le BEP : un diplôme deux finalités ? », *Formation Emploi*, n° 66, pp. 39-55.

Giret J.-F., Lopez A. et Rose J. (2005), *Des formations pour quels emplois ?*, La Découverte, collection « Recherche », 384 p.

Grelet Y. (2005), « Enseignement professionnel, spécialité de formation et reproduction sociale », *Éducation et formations*, n° 72, septembre, pp. 125-136.

Lemistre P. (2003), « Dévalorisation des diplômes et accès au premier emploi », *Revue d'économie politique*, janvier-février, (1), pp. 37-58.

Inégalités sociales et parcours universitaire. Étude microéconométrique par la régression LOGIT

Magali Jaoul-Grammare*

« À partir du moment où il existe des strates sociales, il existe aussi des disparités devant l'enseignement qui apparaissent d'autant plus marquées qu'on s'adresse à des niveaux plus élevés du système scolaire », Raymond Boudon (1973).

Les¹ sociétés développées sont soumises à de nombreuses inégalités sociales dont l'accès aux différents stades de la scolarité est l'une des plus importantes. Depuis la fin du XX^e siècle, le projet d'une école laïque et républicaine s'étant maintes fois heurté à des obstacles majeurs, le système d'enseignement fait l'objet de nombreuses controverses, tant sur le plan de son équité que sur celui de son efficacité.

L'efficacité d'un système éducatif se mesure à sa capacité de permettre à tous de réussir afin de s'insérer dans la société. Pour Sen (1993), l'éducation est un bien premier dont l'acquisition est nécessaire à l'intégration de chacun dans la société.

L'équité et l'efficacité sont souvent présentées comme les priorités de base des systèmes éducatifs de bon nombre de pays occidentaux, les gouvernements faisant référence à des principes de justice lors des réformes des modes d'organisation du système éducatif. Pour Meuret (1998), quatre de ces principes interviennent dans le domaine de l'éducation :

- *efficacité* : une plus grande attention est portée aux plus aptes dans l'optique de maximiser les performances individuelles et globales ;
- *égalité* : il s'agit de procurer à chacun un service égal² ;
- *proportionnalité* : on fait prévaloir la proportionnalité des ressources par rapport aux besoins ;
- *équité* : accorder une attention plus particulière aux individus les moins favorisés³.

Ainsi, sera considéré comme plus équitable un système éducatif qui fera moins dépendre les résultats des individus de leur origine sociale.

Face à cela, le système français doit assurer deux missions peu conciliables : d'une part, dans un but d'homogénéisation sociale, assurer la réussite de chacun ; d'autre part, permettre et légitimer une différenciation qui amènera les jeunes à des situations sociales et professionnelles inégales.

En ce sens, le système éducatif français porte la marque de son histoire : une volonté perpétuelle de promouvoir l'école Régalienne qui offre au Royaume puis à l'État les cadres dont ils ont besoin.

Toutefois, si la III^e République crée l'école du peuple, elle ne crée pas l'école unique et si les Trente Glorieuses amènent une massification de l'enseignement (Lévy-Garboua 1979), la démocratisation attendue se heurte rapidement au poids des facteurs socioéconomiques tant et si bien que le système éducatif n'est rien d'autre qu'un lieu de reproduction des différences sociales, « *les titres donnant droit à profession* ». (Bourdieu 1988, p. 26). En effet, la réussite scolaire est fortement corrélée avec l'origine sociale – notion de capital culturel. Ce dernier se définit comme l'ensemble des instruments de connaissance, d'expression et de savoir-faire transmis par la famille et qui contribuent fortement à la réussite scolaire.

Ainsi, le poids relatif de ce capital social (Coleman 1964) conduit les individus à faire des choix d'orientations scolaires, au détriment parfois de leur réussite. On assiste donc à une sorte de reproduction et de légitimation du capital culturel qui conditionne les choix stratégiques des familles.

* Magali Jaoul-Grammare, CNRS BETA, Université Louis Pasteur, 61 avenue de la Forêt noire, 67 085 Strasbourg, jaoulgrammare@cournot.u-strasbg.fr.

¹ L'auteur remercie Thierry Blayac et Claude Diebolt pour leurs remarques et commentaires qui ont permis l'élaboration de cet article. Je demeure néanmoins seule responsable de l'approche développée ici.

² Il s'agit ici du principe plus connu sous le terme « traitement égal des égaux ».

³ Le principe évoqué ici est celui du « *maximin* » de Rawls.

Force est de constater toutefois, que malgré une ouverture de l'accès à l'éducation, la réussite des enfants est toujours aussi dépendante du niveau d'éducation des parents (Hanushek & Luque 2003). Si la poursuite d'études dépend de multiples facteurs, le rôle de l'origine sociale n'est pas négligeable. En ce sens, notre recherche se situe en extension des travaux précurseurs de Freeman (1971), d'une publication de Ehrenberg & Smith (1994) et de précédentes études cliométriques en termes d'engorgement (Canals & Jaoul 2005 ; Diebolt 1994, 1997, 2001 ; Diebolt & El Murr 2003, 2004 ; Jaoul 2004ab). En nous inspirant plus particulièrement du modèle de Boudon, nous cherchons à déterminer par une modélisation logistiqu, les facteurs déterminant le parcours universitaire. Notre article est scindé en quatre parties : après un rappel des fondements théoriques, nous présentons la base de données utilisée et la méthodologie appliquée. Enfin, nous discutons les résultats issus de notre analyse économétrique.

1. Fondements théoriques

En 1973, R. Boudon développe un modèle dont la problématique de base est simple : les inégalités reflètent-elles des dispositions différentes vis-à-vis de l'école, ou bien sont-elles le résultat de décisions faites par les familles d'origines sociales différentes, à chaque étape du cursus scolaire ?

Selon Bernstein (1975), c'est la première proposition qui prévaut : l'acquisition des connaissances scolaires dépend du milieu social de l'enfant. Il rejoint ici la vision de Bourdieu pour qui les inégalités scolaires sont liées au fonctionnement de l'institution scolaire.

Il n'explique pas la réussite scolaire des enfants par leur talent mais par leur héritage culturel ; il considère que chaque individu possède des ressources essentiellement léguées par ses parents : le capital culturel (ce sont les connaissances en général, utilisables principalement à l'école), le capital économique (ensemble des ressources matérielles) et le capital social (étendue des relations sociales). Selon Bourdieu, les individus cherchent à maintenir ou à améliorer leur position sociale ; l'école est alors un instrument de reproduction sociale au service des classes dominantes et tant qu'elle ne traitera pas identiquement des enfants issus de milieux différents, elle n'aura comme seul résultat que de reproduire les inégalités sociales. Ainsi, l'école ne favorise pas l'égalité des chances mais renforce les inégalités.

Pour Boudon, la seconde thèse est la plus probable : les dispositions sociales ont un rôle mineur en comparaison à la succession d'arbitrages réalisés. Son analyse diffère de celle de Bourdieu dans le sens où il considère l'école comme neutre. Pour lui, le système scolaire est caractérisé par un ensemble de points de bifurcation tel qu'à chacun d'entre eux, il existe des stratégies individuelles, fonction de l'origine sociale.

Il considère donc que la probabilité d'entrer dans l'enseignement supérieur résulte d'une succession de probabilités de « survie » dans le milieu scolaire, à différents points de bifurcation qu'il recense au nombre de huit :

- terminer ou pas le cycle élémentaire ;
- entrer ou non dans le secondaire ;
- terminer ou pas le premier cycle du secondaire ;
- entrer ou non dans le deuxième cycle du secondaire ;
- terminer le deuxième cycle du secondaire ou abandonner en cours de cycle ;
- réussir ou non à l'examen final du secondaire ;
- entrer ou pas dans l'enseignement supérieur ;
- survivre dans l'enseignement supérieur ou abandonner en cours d'études.

À chaque étape, la probabilité de chaque éventualité dépend de l'origine sociale de l'individu ; plus un individu est issu d'une classe sociale élevée, plus la part d'individus choisissant la voie menant à des études supérieures complètes est importante. En effet, les familles comparent les coûts et les avantages à chaque point de bifurcation et l'enfant continue ses études tant que les avantages sont supérieurs au coût.

Le problème réside dans le fait que d'une part, les familles issues de milieux modestes surestiment le coût des études et sous-estiment les avantages liés à l'obtention du diplôme, et d'autre part que les familles aisées raisonnent de façon contraire.

Ceci s'explique par deux phénomènes :

- dans les classes aisées, il existe un meilleur héritage culturel et par là même, la réussite dans la filière dite « noble », y est plus probable ;

- dans ces mêmes classes, la motivation pour la filière noble est plus forte parce que ne pas pouvoir accéder à cette situation éducative est considéré comme un échec ; à la différence, la réussite dans une filière courte est perçue comme un succès dans les classes moins aisées.

Ceci conduit Boudon à poser les hypothèses suivantes :

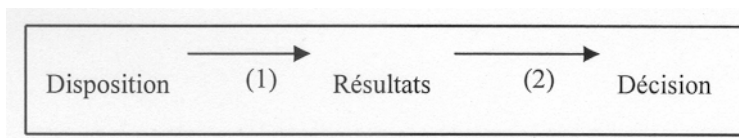
H1 : dans une génération d'élèves, certains ont plus de dispositions que d'autres pour l'école et la part d'enfants à potentiel élevé est supposée plus grande dans les classes élevées de la société ;

H2 : à origine sociale donnée, la réussite des individus ne dépend que du potentiel initial ;

H3 : à origine et potentiel initial donnés, les résultats sont les mêmes aux diverses étapes du cursus scolaire ;

H4 : à potentiel scolaire donné, la probabilité de renoncer aux études est d'autant plus faible que l'on est issu d'un milieu aisé.

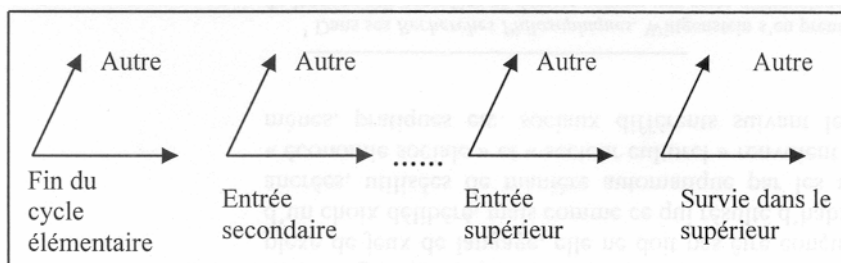
Chaque étape du cursus peut alors se schématiser comme suit (Goux et Maurin 1995, p. 96) :



Les relations (1) et (2) sont indépendantes de l'étape considérée dans le cursus mais (2) dépend de la position sociale de l'individu. Le cursus scolaire prend alors la forme d'un arbre (Figure 1) ayant huit points de bifurcation ; à chaque bifurcation, deux éventualités se présentent : survivre ou non dans le cursus scolaire.

Selon Boudon, si à la date t , un individu a la probabilité p de survivre, en généralisant, la probabilité de s'arrêter à la n ème bifurcation est égale à : $p^{n-1}(1 - p)$.

Figure 1
ARBRE REPRÉSENTANT LE CURSUS SCOLAIRE



Même en supposant que le taux de réussite ne varie pas entre les classes, Boudon parvient à des résultats où les disparités demeurent. Ce modèle comporte toutefois une critique essentielle à propos de la non-prise en compte au moment des prises de décision à chaque bifurcation, de tous les éléments pouvant jouer une influence. Le fait de supposer une indépendance entre la décision prise et ce qui se passe en aval (les problèmes de débouchés notamment) est fortement critiquable. Les conséquences du modèle rendent compte de manière relativement fidèle de l'évolution du système éducatif.

À partir de ce cadre général, nous cherchons à déterminer quelles sont les raisons de succès à un moment précis du parcours universitaire, dispositions personnelles des individus ou milieu social ?

2. Données et méthodologie

2.1. Données

Le service de pédagogie universitaire (2001) recense cinq types de critères de choix d'études supérieures :

- l'intérêt intellectuel pour un domaine particulier ;
- des atouts/faiblesses personnelles en termes de compétences ;
- les caractéristiques de la filière d'études ;
- les avantages socioéconomiques escomptés de la poursuite d'études ;
- le champ professionnel auquel donne accès le diplôme : statut social, valeurs sociales, actes professionnels.

Paradoxalement, de nombreux étudiants choisissent une filière de l'enseignement supérieur plus en fonction de ce qu'il est leur est *possible* d'y réaliser, qu'en fonction de ce qu'il leur semble *souhaitable* d'y réaliser.

Partant de là, déterminer les facteurs influençant la réussite universitaire nécessitait de disposer d'une base de données relativement bien informée quant aux variables individuelles : origine sociale, genre, scolarité... Nous utilisons pour cela la base de données Génération 98 constituée par le Céreq, suite à une enquête auprès des jeunes sortis de l'enseignement en 1998. Nous nous intéressons plus particulièrement au cursus universitaire et considérons pour cela trois seuils dans la réussite universitaire :

- poursuivre après la première année d'études ;
- poursuivre après un premier cycle ;
- poursuivre après un second cycle.

Pour chaque étape du parcours universitaire, nous cherchons ainsi à expliquer la variable y_i , telle que, $y_i = 1$ si l'étudiant franchit le seuil déterminé (1^{ère} année, DEUG, etc.)
 $y_i = 0$ s'il arrête

en fonction des divers facteurs individuels suivants :

- genre (fille, garçon) ;
- série du baccalauréat (L, ES, S) ;
- état de la scolarité jusqu'au baccalauréat (avance, normal, retard) ;
- orientation après la terminale (Deug, IUT, STS, CPGE, École ingénieur, École commerce, École de formation sanitaire et sociale, métier de la santé (médecine, pharmacie) ;
- origine (mesurée par le lieu de naissance : France, Étranger : Afrique, Amérique, Asie, Europe) ;
- origine des parents (idem) ;
- profession du père (agriculteur, artisan – commerçant – chef d'entreprise, cadre – ingénieur – profession libérale – professeur, technicien – agent de maîtrise – VRP) ;
- profession intermédiaire, employé, ouvrier ;
- profession de la mère (idem).

Notre échantillon se compose des individus ayant passé un baccalauréat général. Pour chacun des individus, lorsque certaines variables ne sont pas renseignées (absence de réponse), l'individu est supprimé de l'étude, si bien que l'échantillon retenu regroupe 15 538 individus dont tous les critères retenus ci-dessus sont parfaitement connus.

2.1. Méthodologie utilisée

De nombreuses situations de choix rencontrées dans la réalité sont incompatibles avec la théorie microéconomique classique du consommateur selon laquelle les biens sont parfaitement divisibles et où la demande est parfaitement modélisable (Deaton & Muellbauer 1980).

Considérons une population d'agents économiques rationnels faisant face à un certain nombre de biens dont la consommation est exclusive. Chaque bien procure un niveau d'utilité qui dépend des attributs des biens (Lancaster 1966) et le consommateur cherche traditionnellement à maximiser son utilité sous contrainte budgétaire, ce qui revient à décider quel bien consommer. Cependant, en raison d'une perception imparfaite de la qualité des divers biens et de la complexité à fournir un niveau exact d'utilité, on suppose que l'utilité est une fonction aléatoire (Luce 1959 ; Anderson, De Palma & Thisse 1988, 1989).

Soit un ensemble de $(m+1)$ biens dont les attributs sont regroupés dans un vecteur de variables observables, x_j , pour $j = 1 \dots m$. On note U_j l'utilité indirecte associée à la consommation du bien j (ici par exemple, l'éducation), telle que : $U_j = V(x_j) + \varepsilon_j$, où ε_j est une variable aléatoire représentant les erreurs de perception et/ou d'optimisation du consommateur, supposées indépendantes de x_j et où V est une fonction continue et déterministe.

Le problème de l'étudiant/consommateur se transforme alors en univers aléatoire. Il faut donc choisir le niveau d'éducation j qui procure la plus grande utilité indirecte aléatoire : $U_j(x_j; \varepsilon_j)$. On introduit alors une variable indicatrice y_j telle que :

$$\begin{cases} y_j = 1 \text{ si le niveau } j \text{ est choisi} \Leftrightarrow U_j = \max(U_1, \dots, U_j, \dots, U_m) \\ y_j = 0 \text{ sinon} \end{cases}$$

Les individus doivent en effet souvent choisir entre des événements mutuellement exclusifs, autrement dit, ils doivent opérer un choix discret où la demande, variable endogène, prend un nombre limité de valeurs. Le cas le plus simple consiste à choisir entre deux événements, par exemple dans notre cas « poursuivre » ou « ne pas poursuivre » ses études à un moment donné du parcours universitaire.

Dans ce cas pour un individu i , on a :

$$\begin{cases} y_i = 0 \text{ si arrêt} \\ y_i = 1 \text{ si poursuite} \end{cases}$$

Sachant que la modélisation de la demande sur un continuum de possibilités, correspond à l'espérance de la quantité achetée, le comportement de choix discret d'un individu va alors se modéliser à l'aide de la probabilité de posséder le bien ou pas.

Le problème qui se pose alors si l'on veut expliquer cette demande, est que les techniques de régression habituelles sont inadaptées, la relation entre variable endogène et variables explicatives n'étant plus linéaire. L'analyse de la covariance s'avère alors impossible et les résultats de l'étude ne sont pas fiables car :

- les estimateurs des MCO seront sans biais et convergents mais inefficaces ;
- les résidus ne seront pas normaux ; la normalité serait asymptotiquement applicable si les variances des estimateurs n'étaient pas biaisées ;
- il existe un problème d'hétéroscédasticité.

Le type de modélisation le plus utilisé alors fait appel au modèle de régression logistique (Mc Fadden 1974, 1980, 1986).

Considérons le cas d'un choix d'étude ; la variable endogène peut prendre deux valeurs :

$$\begin{cases} y_i = 0 \text{ si arrêt des études} \\ y_i = 1 \text{ si poursuite des études} \end{cases}$$

Le modèle repose sur l'hypothèse que y_i dépend d'une variable notée y_i^* et appelée variable latente, qui est fonction des variables exogènes. Elle peut être assimilée à la propension marginale à poursuivre ses études.

Le modèle devient : $\begin{cases} y_i = 0 \text{ si } y_i^* < 0 \\ y_i = 1 \text{ si } y_i^* \geq 0 \end{cases}$ avec $y_i^* = \sum_i a_i x_i + \varepsilon_i$, où x_i sont les variables exogènes et ε est le résidu.

On voit ici l'inadaptation de la méthode traditionnelle puisque la régression a pour variable endogène y_i^* , non observable. Si l'on écrit le modèle sous forme probabiliste, en notant F la fonction de répartition de la loi des résidus, on obtient :

$$\begin{aligned} P(y_i = 1) &= P(y_i^* > 0) = P(X_i'A + \varepsilon_i > 0) = P(\varepsilon_i > -X_i'A) = 1 - P(\varepsilon_i < -X_i'A) \\ &= 1 - F(-X_i'A) \\ &= F(X_i'A) \end{aligned}$$

Finalement : $y_i = \begin{cases} 1 \text{ avec la probabilité } p = F(X_i'A) \\ 0 \text{ avec la probabilité } 1 - p = 1 - F(X_i'A) \end{cases}$

L'estimation se fait par la méthode du maximum de vraisemblance. Par analogie avec la loi de Bernoulli, la loi jointe des y_i est : $[F(X_i' A)]^{y_i} [1 - F(X_i' A)]^{1-y_i}$
 Les résidus sont supposés indépendants et identiquement distribués, donc les variables y_i et y_i^* le sont également.

La vraisemblance s'écrit alors : $L = \prod_{i=1}^N [F(X_i' A)]^{y_i} [1 - F(X_i' A)]^{1-y_i}$

On déduit : $\log L = \sum_{i=1}^N \{y_i \times \log (F(X_i' A)) + (1 - y_i) \times \log (1 - F(X_i' A))\}$ ⁴

L'estimateur \hat{A} se déduit en maximisant cette fonction : $\hat{A} = \arg \text{Max}_A (\log L)$

Le modèle que nous estimons ici, est tel que F soit une fonction logistique : $F(h) = \frac{\exp(h)}{1 + \exp(h)}$, $\forall h \in \mathfrak{R}$; $F \in [0 ; 1]$.

3. Résultats

Le modèle général estimé est de la forme :

$P(Y_i = \text{poursuite}) = F(a_0 + a_1 \cdot \text{Sexe} + a_2 \cdot \text{Série} + a_3 \cdot \text{Scolarité} + a_4 \cdot \text{Classe après } T^{\text{le}} + a_5 \cdot \text{CSP Père} + a_6 \cdot \text{CSP Mère} + a_7 \cdot \text{Origine} + a_8 \cdot \text{Origine Père} + a_9 \cdot \text{Origine Mère})$

3.1. Estimation du modèle de poursuite d'étude après une année universitaire

On estime P($Y_i = \text{poursuivre après la première année universitaire}$). L'estimation porte sur 15 538 individus.

Le modèle montre que la poursuite d'études après la première année d'enseignement supérieur est influencée négativement par le sexe de l'individu et son origine. Les autres variables (Baccalauréat, État de la scolarité, Orientation après la Terminale, Origine et CSP des parents) jouent positivement ; il semblerait donc que dès le début du parcours dans l'enseignement supérieur, les variables sociales aient un rôle non négligeable dans la poursuite des études. De plus, la poursuite d'études apparaît comme fonction positive des arbitrages passés de l'individu (baccalauréat, scolarité, orientation). Le test de Wald montre que le fait de poursuivre ses études après la première année universitaire est influencé par toutes les variables.

En ce qui concerne la qualité générale du modèle, même s'il semble correct du point de vue du test de vraisemblance (il indique que $-2LL < X^2(N-p)$, ce qui signifie qu'on accepte l'hypothèse nulle selon laquelle la vraisemblance tend vers 1), on peut noter la faiblesse du PR^2 qui n'est égal qu'à 0,075. Enfin, le test des ratios de vraisemblance montre clairement que le modèle total est meilleur que les modèles restreints.

Toutefois, la faiblesse du PR^2 laisse supposer qu'en début de parcours dans l'enseignement supérieur, les facteurs personnels n'expliquent que très peu le choix d'arrêter ou pas ses études.

3.2. Estimation du modèle de poursuite d'études après un premier cycle universitaire

On estime P($Y_i = \text{poursuivre après un premier cycle universitaire}$). Les individus concernés ne sont plus qu'au nombre de 13 446.

L'estimation du modèle sur l'ensemble des variables montre que si le pouvoir explicatif demeure faible ($PR^2 = 0,074$), le rôle des variables a changé : seule la série du baccalauréat et l'origine des parents ont une influence négative sur la poursuite des études. Toutes les autres variables ont tendance à pousser à la poursuite des études après la deuxième année universitaire. Le test des ratios de vraisemblance indiquant que le modèle général est meilleur que les modèles restreints. De manière générale, le pouvoir explicatif des variables varie peu : le PR^2 est égal à 0,07. Ainsi, les facteurs sociaux influenceraient plus le choix des

⁴ Log L est appelée la log-vraisemblance.

⁵ Nous prenons ici le PR^2 au sens de Mc Fadden.

études au niveau du second cycle qu'auparavant. Vérifions cette hypothèse par l'estimation du dernier modèle.

3.3. Estimation du modèle de poursuite d'études après un second cycle universitaire

Ce dernier échantillon de 8 962 individus permet d'estimer $P(Y_i = \text{poursuivre après un second cycle universitaire})$. L'estimation du modèle montre un pouvoir explicatif plus grand que dans les modèles précédents : le $PR^2 = 0,184$. Le test des ratios de vraisemblance laisse supposer que l'origine de l'individu pourrait être ôtée de l'analyse. Le modèle restreint estimé montre que seule l'origine des parents est un facteur d'arrêt des études.

3.4. Calcul des probabilités de réussite et retour sur les hypothèses de Boudon

Dans son modèle, Boudon émet de nombreuses hypothèses quant aux divers facteurs d'influence de poursuite d'études. Nous nous intéressons plus particulièrement aux hypothèses H2 et H4 selon lesquelles :

- H2 : à origine sociale donnée, la réussite des individus ne dépend que du potentiel initial ;
- H4 : à potentiel scolaire donné, la probabilité de renoncer aux études est d'autant plus faible que l'on est issu d'un milieu aisé.

Dans le but de les vérifier, nous calculons pour les modèles 1 et 3, les probabilités de réussite des individus, en fixant les paramètres donnés.

Pour l'hypothèse H2, nous prenons l'origine sociale de référence du modèle, c'est-à-dire un individu français dont les parents sont français et qui appartient à la CSP « cadre ». Nous analysons plus particulièrement le cas des étudiants ayant choisi la voie universitaire. Ainsi, selon l'hypothèse H2 de Boudon, la réussite ne va dépendre que du potentiel initial de chaque individu, que nous évaluons par le baccalauréat détenu, l'état de la scolarité et le sexe.

Pour l'hypothèse H4, nous procédons en deux temps : nous prenons tout d'abord le potentiel et la nationalité comme référence, à savoir : Garçon, baccalauréat S, Scolarité avancée, Individu français de parents français et nous optons pour l'orientation universitaire (DEUG). Nous étudions les diverses probabilités selon les CSP des parents. Dans un second temps, pour le même potentiel de référence, nous fixons de plus la CSP des parents (cadre) et nous étudions les probabilités de réussite selon la nationalité des étudiants et de leurs parents.

Le calcul des diverses probabilités est présenté dans les tableaux ci-après.

Tableau 1

CALCUL DES PROBABILITÉS DE POURSUITE APRÈS LA PREMIÈRE ANNÉE D'ÉTUDES À ORIGINE SOCIALE DONNÉE

Fille	Probabilité	Garçon	Probabilité
Bac L		Bac L	
Scolarité redoublement	0,774	Scolarité redoublement	0,701
Scolarité normale	0,825	Scolarité normale	0,764
Scolarité avance	0,867	Scolarité avance	0,816
Bac ES		Bac ES	
Scolarité redoublement	0,838	Scolarité redoublement	0,780
Scolarité normale	0,877	Scolarité normale	0,830
Scolarité avance	0,908	Scolarité avance	0,871
Bac S		Bac S	
Scolarité redoublement	0,887	Scolarité redoublement	0,843
Scolarité normale	0,915	Scolarité normale	0,881
Scolarité avance	0,937	Scolarité avance	0,911

Exemple de lecture : la probabilité de poursuivre ses études après la première année d'études supérieures sachant que l'individu est une fille, titulaire d'un bac S et qui a une scolarité normale est de 0,915. Pour un garçon, elle est de 0,881.

Tableau 2

CALCUL DES PROBABILITÉS DE POURSUITE EN TROISIÈME CYCLE À ORIGINE SOCIALE DONNÉE

Fille	Probabilité	Garçon	Probabilité
Bac L		Bac L	
Scolarité redoublement	0,051	Scolarité redoublement	0,036
Scolarité normale	0,075	Scolarité normale	0,052
Scolarité avance	0,108	Scolarité avance	0,076
Bac ES		Bac ES	
Scolarité redoublement	0,076	Scolarité redoublement	0,053
Scolarité normale	0,109	Scolarité normale	0,077
Scolarité avance	0,155	Scolarité avance	0,111
Bac S		Bac S	
Scolarité redoublement	0,110	Scolarité redoublement	0,078
Scolarité normale	0,156	Scolarité normale	0,113
Scolarité avance	0,217	Scolarité avance	0,160

Tableau 3

CALCUL DES PROBABILITÉS DE POURSUITE APRÈS LA PREMIÈRE ANNÉE D'ÉTUDES À POTENTIEL DONNÉ

Père Ouvrier	Probabilité	Père Agriculteur	Probabilité
Mère Ouvrier	0,828	Mère Ouvrier	0,849
Mère Employé	0,842	Mère Employé	0,861
Mère Prof. interm.	0,854	Mère Prof. interm.	0,873
Mère Agriculteur	0,866	Mère Agriculteur	0,883
Mère Artisan, CE	0,877	Mère Artisan, CE	0,893
Mère Cadre	0,887	Mère Cadre	0,902
Père Employé		Père Artisan, CE	
Mère Ouvrier	0,836	Mère Ouvrier	0,856
Mère Employé	0,848	Mère Employé	0,868
Mère Prof. interm.	0,861	Mère Prof. interm.	0,878
Mère Agriculteur	0,872	Mère Agriculteur	0,888
Mère Artisan, CE	0,882	Mère Artisan, CE	0,898
Mère Cadre	0,892	Mère Cadre	0,906
Père Profession interm.		Père Cadre	
Mère Ouvrier	0,843	Mère Ouvrier	0,862
Mère Employé	0,855	Mère Employé	0,873
Mère Prof. interm.	0,867	Mère Prof. interm.	0,884
Mère Agriculteur	0,878	Mère Agriculteur	0,893
Mère Artisan, CE	0,888	Mère Artisan, CE	0,902
Mère Cadre	0,897	Mère Cadre	0,911

Tableau 4

CALCUL DES PROBABILITÉS DE POURSUITE EN TROISIÈME CYCLE À POTENTIEL DONNÉ

Père Ouvrier	Probabilité	Père Agriculteur	Probabilité
Mère Ouvrier	0,457	Mère Ouvrier	0,565
Mère Employé	0,469	Mère Employé	0,576
Mère Prof. interm.	0,481	Mère Prof. interm.	0,588
Mère Agriculteur	0,493	Mère Agriculteur	0,599
Mère Artisan, CE	0,505	Mère Artisan, CE	0,611
Mère Cadre	0,517	Mère Cadre	0,622
Père Employé		Père Artisan, CE	
Mère Ouvrier	0,493	Mère Ouvrier	0,600
Mère Employé	0,505	Mère Employé	0,611
Mère Prof. interm.	0,517	Mère Prof. interm.	0,622
Mère Agriculteur	0,529	Mère Agriculteur	0,633
Mère Artisan, CE	0,541	Mère Artisan, CE	0,644
Mère Cadre	0,552	Mère Cadre	0,655
Père Profession interm.		Père Cadre	
Mère Ouvrier	0,529	Mère Ouvrier	0,634
Mère Employé	0,541	Mère Employé	0,511
Mère Prof. interm.	0,553	Mère Prof. interm.	0,523
Mère Agriculteur	0,564	Mère Agriculteur	0,535
Mère Artisan, CE	0,576	Mère Artisan, CE	0,547
Mère Cadre	0,588	Mère Cadre	0,559

À origine sociale donnée, les filles réussissent mieux que les garçons ce qui est paradoxal avec le fait que les rendements des études supérieures sont supérieurs pour les garçons (Canals et Jaoul 2004). De manière générale, les individus ayant un an d'avance réussissent mieux que les autres. Enfin, quel que soit le niveau d'études analysé, le baccalauréat détenu joue dans la réussite de l'individu, la série S étant la plus « rémunératrice ». La réussite selon la CSP des parents ne présente aucune surprise : les étudiants issus de milieux relativement aisés ont plus de chance de poursuivre dans l'enseignement supérieur que ceux issus de milieux plus modestes. De plus cette différence est d'autant plus grande que l'on s'intéresse aux niveaux d'études plus élevés : notons toutefois que le croisement le plus « favorisant » n'est pas le croisement Cadre/Cadre (0,559) mais le croisement Père artisan/Mère cadre (0,655).

Ces différences de réussite en fonction de la CSP des parents s'expliquent d'une part, par le coût des études dans la mesure où les parents ne peuvent financer les études que dans une certaine limite, imposée par leur milieu social ; elles trouvent d'autre part une explication dans le fait que les étudiants issus des milieux moins aisés ont souvent recours à un travail annexe pour financer leurs études, travail qui devient peu compatible avec l'allongement de la durée des études.

Enfin, les probabilités selon les nationalités⁶ montrent que c'est essentiellement la nationalité de l'individu qui joue, les étudiants d'origine européenne ayant la probabilité de réussite la plus faible, ceux d'origine française réussissant le mieux. En ce qui concerne la nationalité des parents, ce sont les individus dont le père est asiatique qui ont les plus faibles chances de réussite. En revanche, la mère française est l'origine la plus favorable à la poursuite d'étude.

Les hypothèses de Boudon semblent relativement bien vérifiées, et ce plus particulièrement en début de parcours dans l'enseignement supérieur.

Conclusion

De manière générale, les modèles estimés montrent que plus l'individu va loin dans son parcours universitaire, plus les variables sociales ont un pouvoir explicatif important : le PR² passe de 0,09 en début de parcours à 0,20 en troisième cycle. D'après nos estimations, il semble évident que l'influence sociale n'est pas négligeable dans la poursuite des études. Toutefois, les diverses estimations montrent que c'est essentiellement en fin de parcours universitaire que s'opère le rôle des facteurs sociaux, ceux-ci expliquant plus de 20 % la poursuite des études en troisième cycle contre 8 % en début de parcours universitaire. En début de parcours, les dispositions passées des individus (baccalauréat possédé, orientation choisie, état de la scolarité) sont les principaux facteurs favorisant la poursuite d'études. À ce stade, la « massification de l'enseignement supérieur » est très présente ; ce dernier est en effet ouvert quasiment à tous, et les facteurs sociaux n'ont qu'un très petit rôle. Par la suite, seuls les étudiants issus de milieux relativement aisés peuvent prétendre à poursuivre leurs études. Une explication à ce phénomène peut être amenée par l'existence de « petits boulots » de la part des étudiants afin de financer leurs études tout au long de leur parcours universitaire ; petits boulots qu'il est de plus en plus difficile d'assumer pour les étudiants au fur et à mesure qu'ils avancent dans leurs études. Ainsi, nos résultats seraient plus en faveur d'un modèle « à la Boudon » en début de parcours, suivi d'un modèle « à la Bourdieu », ensuite. Nous retrouvons ici les conclusions de Goux et Maurin (1995) pour lesquels il existerait un « modèle hybride » proche du formalisme de Boudon par sa conceptualisation, mais incorporant des mécanismes propres à Bourdieu, qui mêle « *certaines mécanismes proprement culturels et d'autres dérivant de la stratification sociale* » (Goux et Maurin 1995, p. 116).

⁶ Les tableaux de calcul ne sont pas présentés en raison de leur taille trop volumineuse.

Bibliographie

Anderson S.P., De Palma A. & Thisse J. F. (1988), « A representative Consumer Theory of the Logit Model », *International Economic Review*, 29, pp. 461-466.

Aube R. (1982), « L'influence des facteurs socioéconomiques sur la demande privée d'enseignement universitaire », *Canadian Journal of Economics*, 15,4.

Azema C. (2002), « Favoriser la réussite scolaire », *Notes d'IENA*, n° 115.

Bernstein B. (1975), « Class and pedagogies: visible and invisible », in *Class, Codes and Control*. London: Routledge and Kegan Paul, pp. 116-156.

Boudon R. (1973), *L'inégalité des chances*, Paris, Armand Colin.

Bourdieu P. (1988), « Les déterminants sociaux de la réussite scolaire », *Entretiens au collège de France*, Paris, CNDP.

Bourdieu P. & Passeron J.-C. (1964), *Les héritiers*, Paris, Les éditions de Minuit.

Canals V. & Diebolt C. (2001), « Pourquoi entrer à l'Université ? L'exemple d'une université de Lettres et sciences humaines », *International Review of Education*, 47-6, pp. 539-572.

Canals V. & Jaoul M. (2004), « Choix d'orientation et rentabilité de l'enseignement supérieur. Une application microéconométrique à partir du modèle de scolarité de Mincer », *Brussels Economic Review*, vol. 47, 3-4, pp. 449-482.

Coleman J. (1988), « Social Capital in the Creation of Human Capital », *American Journal of Sociology*, 94, pp. S95-S120.

Deaton A. & Muellbauer J. (1980), *Economics and Consumer Behavior*, Cambridge University Press.

De Maris A. (1992), « Logit Modeling : Practical Applications », *Sage University Paper Series on Quantitative Applications in the Social Science*, n° 86, Newbury Park, CA, 87 p.

De Palma A. & Thisse J. F. (1989), « Les modèles de choix discret », *Annales d'économie et de statistique*, avril-juin, pp. 151-190.

Diebolt C. (1994), *L'évolution de longue période du système éducatif allemand*. Vol. 1 : *Éducation, croissance et cycles longs*. Vol. 2 : *L'histoire quantitative de l'éducation*, Thèse de doctorat en sciences économiques, Université Montpellier I, 15 février, 1 042 p.

Diebolt C. (1997), « L'évolution de longue période du système éducatif allemand : 19^e et 20^e siècles », *Économies et sociétés* (Special Issue), Cahiers de l'ISMEA, Série AF, n° 23, pp. 1-370.

Diebolt C. (2001), « La théorie de l'engorgement », *Économie appliquée*, 54 (4), pp. 7-31.

Diebolt C., El Murr B. (2003), « A Model of Glutting. Human Capital and Labour Markets in the Long-Run », *Applied Economics Letters*, 10, 9, pp. 557-560.

Diebolt C., El Murr B. (2004), « Educational Development and Labour Markets. The Case of Higher Education in Germany, 1820-1941 », *Quality & Quantity*, 37.

Diebolt C. & El Murr B. (2004), « A Cobweb Model of Higher Education and Labour Market Dynamics », *Mimeo LAMETA*, 25 p.

Duru-Bellat M. & Kieffer A. (1999), « La démocratisation de l'enseignement "revisitée" : une mise en perspective historique et internationale », *Les Notes de l'IREDU*, juillet.

Engle R. & Mc Fadden D. (1994), *Handbook of Econometrics*, Amsterdam, North Holland.

- Ehrenberg R., Smith R. (1994), *Modern Labor Economics. Theory and Public Policy*, 5th Ed., New York, Harper Collins.
- Freeman R. (1971), *The Market for College-Trained Manpower. A Study in the Economics of Career Choice*, Harvard University Press, Cambridge.
- Freeman R. (1976), *The Overeducated American*, New York, Academic Press.
- Freeman R. (1986), « Demand for Education », in O. Ashenfelter, R. Layard (eds), *Handbook of Labor Economics*, vol. 1, Amsterdam, North-Holland, pp. 357-386.
- Galland O. & Rouault D. (1996), « Des études supérieures inégalement rentables selon les milieux sociaux », *Insee Premières*, 469, juillet.
- Girod R. (1984), *Les inégalités sociales*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que-sais-je ? ».
- Gourieroux C. (1984), *Économétrie des variables qualitatives*, Paris, Economica.
- Goux D. & Maurin E. (1995), « Origine sociale et destinée scolaire », *Revue française de sociologie*, XXXVI, pp. 81-121.
- Hanushek E. A. & Luque J. A. (2003), « Efficiency and Equity in Schools around the World », *Economics of Education Review*, 20(5), pp. 481-502.
- Jaoul M. (2004a), « Enseignement supérieur et origine sociale en France : étude statistique des inégalités depuis 1965 », *International Review of Education*. Initialement paru en *Documents de travail du LAMETA*, n° 2002-19, Université Montpellier 1, 27 p.
- Jaoul M. (2004b), « Enseignement supérieur et marché du travail : étude empirique de la théorie de l'engorgement », *Économie et prévision*, 5, 166, pp. 39-57.
- Lancaster K. J. (1966), « A New Approach to Consumer Theory », *Journal of Political Economy*, 74, pp. 132-157.
- Lemelin C. (1997), « Éducation et justice sociale », *Policy Options*, juillet-août.
- Liao T. F. (1994), « Interpreting Probability Models : Logit, Probit and Other Generalized Linear Models », *Sage University Paper Series on Quantitative Applications in the Social Science*, n° 101, Thousand Oaks, 88 p.
- Luce R. D. (1959), *Individual Choice Behavior*, New York, J. Wiley and sons.
- Mc Fadden D. (1974), « Conditional Logit Analysis of Qualitative Choice Behavior », in P. Zarembka (ed.), *Frontiers in Econometrics*, New York, Academic Press, pp. 105-142.
- Mc Fadden D. (1980), « Econometrics Models of Probabilistic Choice Among Products », *Journal of Business*, 53, pp. 513-529.
- Mc Fadden D. (1986), « The Choice Theory to Market Research », *Marketing Science*, 5, pp. 275-297.
- Meuret D. (1998), « Que serait un système éducatif juste ? », in Rapport relatif au colloque, *Le pilotage des systèmes éducatifs. Une étude des mécanismes de pilotages des systèmes éducatifs au sein des États-membres de l'Union Européenne*, Liège, du 5-8 novembre 1997.
- Petit P. (1975), « Rendement de l'enseignement supérieur et origine sociale », *Revue économique*, 26, juillet, pp. 587-604.
- Racault S. (1998), « Les filières de l'excellence », *Études et synthèses*, n° 39, août.
- Sen A. (1993), *Éthique et économie*, Paris, PUF.

Service de pédagogie universitaire (SPU) (2001), « Le projet personnel de l'étudiant : un facteur de réussite ? », *Réseau*, 49.

Thelot C. & Vallet L. A. (2000), « La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle », *Économie et statistique*, 334, avril.

Vallet L. A. (1988), « L'évolution de l'inégalité des chances devant l'enseignement. Un point de vue de la modélisation statistique », *Revue française de sociologie*, XXIX, pp. 395- 423.

Vandenberghe V. (2001), « Inégalité d'accès aux diplômes supérieurs et financement public de l'enseignement. Effet Matthieu, rendement fiscal du diplôme et migration asymétrique des qualifiés », *Communication aux Journées d'étude du réseau RAPPE*, 25 et 26 juin.

Annexes

Codage des variables

Code	Variable
V001	Sexe (Fille, garçon)
V004	Baccalauréat possédé (L, ES, S)
V005	Scolarité (Redoublement, Normal, Avance)
V006	Orientation après la Terminale (Sanitaire & Social, DEUG, BTS, IUT, Santé, Ecole de Commerce, Ecole d'ingénieur, CPGE)
V007	Lieu de naissance (Asie, Afrique, Amérique, Europe, France)
V008	Lieu de naissance du père
V009	Lieu de naissance de la mère
VO10	CSP du père (Ouvrier, employé, technicien & Prof. Intermédiaire, Agriculteur, Artisan & Chef d'entreprise, Cadre)
V011	CSP de la mère

Modèle de poursuite d'études après une première année universitaire

Informations sur l'ajustement du modèle

Modèle	-2 log vraisemblance	Khi-deux	degrés de liberté	Signif.
Ordonnée à l'origine uniquement	65034,141			
Final	53095,806	11938,335	9	,000

Pseudo R-deux

Cox et Snell	,064
Nagelkerke	,107
McFadden	,072

Tests des ratios de vraisemblance

Effet	-2 log-vraisemblance du modèle réduit	Khi-deux	degrés de liberté	Signif.
Ordonnée à l'origine	53184,654	88,848	1	,000
V001	53823,384	727,578	1	,000
V004	55592,175	2496,369	1	,000
V005	54124,350	1028,544	1	,000
V006	56193,364	3097,558	1	,000
V007	53116,688	20,882	1	,000
V008	53134,536	38,731	1	,000
V009	53136,555	40,749	1	,000
V010	53308,961	213,155	1	,000
V011	53630,695	534,889	1	,000

La statistique Khi-deux est la différence dans les -2 log-vraisemblances entre le modèle final et un modèle réduit. Le modèle réduit est formé en omettant un effet du modèle final. L'hypothèse est nulle si tous les paramètres de cet effet sont égaux à zéro.

Estimations des paramètres

Yi	B	Erreur std.	Wald	degrés de liberté	Signif.	Exp(B)	Intervalle de confiance 95% pour Exp(B)	
							Borne inférieure	Borne supérieure
Parcours poursuivi								
Ordonnée à l'origine	-,791	,081	95,592	1	,000			
V001	-,379	,014	728,364	1	,000	,684	,666	,704
V004	,415	,008	2476,899	1	,000	1,514	1,490	1,539
V005	,320	,010	1006,848	1	,000	1,377	1,350	1,405
V006	,248	,005	2480,527	1	,000	1,281	1,269	1,293
V007	-7,34E-02	,016	20,221	1	,000	,929	,900	,959
V008	6,020E-02	,010	39,487	1	,000	1,062	1,042	1,082
V009	6,765E-02	,011	41,478	1	,000	1,070	1,048	1,092
V010	5,221E-02	,004	212,445	1	,000	1,054	1,046	1,061
V011	9,714E-02	,004	519,162	1	,000	1,102	1,093	1,111

Modèle de poursuite d'études après un premier cycle universitaire

Informations sur l'ajustement du modèle

Modèle	-2 log vraisemblance	Khi-deux	degrés de liberté	Signif.
Ordonnée à l'origine uniquement	86549,010			
Final	72087,143	14461,867	9	,000

Pseudo R-deux

Cox et Snell	,092
Nagelkerke	,126
McFadden	,074

Tests des ratios de vraisemblance

Effet	-2 log-vraisemblance du modèle réduit	Khi-deux	degrés de liberté	Signif.
Ordonnée à l'origine	72418,510	331,367	1	,000
V001	72654,747	567,604	1	,000
V004	72270,988	183,845	1	,000
V005	76700,282	4613,139	1	,000
V006	74036,193	1949,050	1	,000
V007	72090,661	3,517	1	,061
V008	72148,587	61,444	1	,000
V009	72137,458	50,315	1	,000
V010	73646,845	1559,702	1	,000
V011	73075,509	988,366	1	,000

Estimations des paramètres

Yi	B	Erreur std.	Wald	degrés de liberté	Signif.	Exp(B)	Intervalle de confiance 95% pour Exp(B)	
							Borne inférieure	Borne supérieure
Parcours poursuivi Ordonnée à l'origine	-1,406	,074	358,083	1	,000			
V001	,291	,012	564,468	1	,000	1,337	1,306	1,370
V004	-,103	,008	182,892	1	,000	,902	,888	,915
V005	,599	,009	4419,899	1	,000	1,820	1,788	1,852
V006	,133	,003	1842,927	1	,000	1,142	1,135	1,149
V007	2,766E-02	,015	3,539	1	,060	1,028	,999	1,058
V008	-7,24E-02	,009	60,541	1	,000	,930	,913	,947
V009	-7,32E-02	,010	49,627	1	,000	,929	,911	,949
V010	,124	,003	1552,558	1	,000	1,132	1,125	1,139
V011	,110	,004	974,488	1	,000	1,116	1,109	1,124

Modèle de poursuite d'études après un second cycle universitaire (modèle global)

Informations sur l'ajustement du modèle

Modèle	-2 log vraisemblance	Khi-deux	degrés de liberté	Signif.
Ordonnée à l'origine uniquement	59187,350			
Final	35293,788	23893,562	9	,000

Pseudo R-deux

Cox et Snell	,224
Nagelkerke	,300
McFadden	,184

Tests des ratios de vraisemblance

Effet	-2 log-vraisemblance du modèle réduit	Khi-deux	degrés de liberté	Signif.
Ordonnée à l'origine	36848,492	1554,705	1	,000
V001	35799,967	506,179	1	,000
V004	40538,112	5244,324	1	,000
V005	36453,418	1159,630	1	,000
V006	40478,282	5184,494	1	,000
V007	35294,620	,833	1	,362
V008	35452,364	158,576	1	,000
V009	35318,836	25,048	1	,000
V010	36421,329	1127,542	1	,000
V011	35415,846	122,058	1	,000

Estimations des paramètres

Yi	B	Erreur std.	Wald	degrés de liberté	Signif.	Exp(B)	Intervalle de confiance 95% pour Exp(B)	
							Borne inférieure	Borne supérieure
Parcours poursuivi	Ordonnée à l'origine	-3,863	,094	1703,706	1	,000		
	V001	,352	,016	507,556	1	,000	1,421	1,378 1,465
	V004	,744	,011	4870,966	1	,000	2,104	2,061 2,149
	V005	,403	,012	1141,504	1	,000	1,496	1,462 1,532
	V006	,233	,003	4904,305	1	,000	1,262	1,254 1,270
	V007	-1,65E-02	,018	,832	1	,362	,984	,949 1,019
	V008	-,143	,011	158,074	1	,000	,866	,847 ,886
	V009	-6,29E-02	,013	25,029	1	,000	,939	,916 ,962
	V010	,144	,004	1117,650	1	,000	1,155	1,145 1,165
	V011	4,774E-02	,004	122,282	1	,000	1,049	1,040 1,058

Modèle de poursuite d'études après un second cycle universitaire (modèle restreint)

Informations sur l'ajustement du modèle

Modèle	-2 log vraisemblance	Khi-deux	degrés de liberté	Signif.	Pseudo R-deux	
Ordonnée à l'origine uniquement	58239,402				Cox et Snell	,224
Final	34346,672	23892,729	8	,000	Nagelkerke	,300
					McFadden	,184

Tests des ratios de vraisemblance

Effet	-2 log-vraisemblance du modèle réduit	Khi-deux	degrés de liberté	Signif.
Ordonnée à l'origine	37497,058	3150,386	1	,000
V001	34852,221	505,549	1	,000
V004	39591,151	5244,479	1	,000
V005	35505,565	1158,892	1	,000
V006	39544,152	5197,480	1	,000
V008	34517,428	170,756	1	,000
V009	34375,661	28,988	1	,000
V010	35474,533	1127,860	1	,000
V011	34468,770	122,097	1	,000

Estimations des paramètres

Yi	B	Erreur std.	Wald	degrés de liberté	Signif.	Exp(B)	Intervalle de confiance 95% pour Exp(B)	
							Borne inférieure	Borne supérieure
Parcours poursuivi	Ordonnée à l'origine	-3,921	,070	3179,771	1	,000		
	V001	,351	,016	506,935	1	,000	1,421	1,378 1,465
	V004	,744	,011	4871,095	1	,000	2,104	2,061 2,149
	V005	,403	,012	1140,945	1	,000	1,496	1,461 1,531
	V006	,233	,003	4915,940	1	,000	1,262	1,254 1,270
	V008	-,146	,011	170,223	1	,000	,864	,846 ,884
	V009	-6,56E-02	,012	28,971	1	,000	,936	,914 ,959
	V010	,144	,004	1117,949	1	,000	1,155	1,145 1,165
	V011	4,775E-02	,004	122,321	1	,000	1,049	1,040 1,058

Thème 4

Parcours d'études, parcours professionnels

Education, training and youth employment outcomes. Evidence from Italy

*Elia Baici and Giorgia Casalone **

1. Introduction

Human¹ capital investment is a key public policy for its impact on individual and collective well-being, economic growth and social mobility in presence of remarkable market failures. In particular, education policies should involve young people providing them with skills and competences useful for their entry and staying in the labor market.

Training represents, together with formal education, a primary source of human capital and, thereby, an important area of public intervention. As declared by the Council of the European Union (2001) “Education and training are a structural means by which society can help its citizens to have equitable access to prosperity, democratic decision-making and individual socio-cultural development” and human capital improvement and accessibility represent key issues in the European Union policy agenda.

Given the relevance of this matter, it is crucial to analyze and evaluate with rigorous methodologies the efficacy of these policies focusing on the characteristics of people involved and on their outcomes in terms of skills acquisition and employment.

In Italy each year rather one million of people, that is 4% of the labour force, is involved in training activities (Isfol 2005). The higher quota of training is provided by Training Agencies (36%), followed by associations and non profit organizations (16%). Local authorities, such as Regions and Provinces and Municipalities organize 12% of training courses and the remaining part is provided by schools, Universities or entrepreneurial organizations.

The State-sponsored training system in Italy is organized in three main intervention programmes. Firstly, the European Social Fund (FSE) co-finances training programmes organized by public and private training centres and firms. These programmes aim at improving base-skills in order to increase workers employment chances and are addressed to youths in search of first employment, long term unemployed, disadvantaged subjects and women. Secondly, the so-called Integrated Superior Training (FIS) is aimed to youth with a high-school degree to provide them with additional professional competences demanded by firms. Finally, there are programmes specifically devoted to employed workers (Lifelong Learning Programmes) that attend the courses autonomously or in consequence of firms’ proposals. These courses aim in particular at providing workers with new competencies allowing them to the production systems evolution.

This paper aims at investigating the relationship between training, education and youth employment outcomes in Italy. In particular it aims at adding to the body of micro-econometric analyses of the impact of training on youth labour market outcomes that is rather small for Italy.

The issues analysed in this paper are the following. Firstly, we investigate the decision to attend training programmes paying attention on the role played by previous formal education. The aim is to understanding the type of relationship existing between training and formal education. Secondly, we estimate the impact of training on youth employment condition. In particular we question training effectiveness, namely whether participating in training courses positively affects young people employment chances. Then, we investigate whether training participation reduces the need for informal channels, such as personal or family networks, to find a job. The hypothesis that we aim at testing is whether training strengthens workers’ power in the labor market providing them with some additional “formal” channels to contact potential employers. Finally, restricting our analysis to the youth employed, we aim at establishing if participating in training improves the

* **Elia Baici** and **Giorgia Casalone**, Department of Economic Sciences and Quantitative Methods, Eastern Piedmont University, Italy Corresponding author. Address: Dipartimento di Scienze Economiche e Metodi Quantitativi, via Perrone 18, 28100 Novara, Italy. Email: giorgia.casalone@eco.unipmn.it.

¹ We are grateful to the participants at the XIX Italian Public Economics Society Congress (SIEP 2007) for helpful comments and suggestions. Data availability from ISFOL is gratefully acknowledged.

human capital economic returns, measured in terms of wage satisfaction. Training is a source, together with formal education and learning by doing, of human capital and, consequently, of productivity. According to the Mincerian view about education returns, this should be recognized by the labor market through higher wages. Finally, we focus on matching between skills and competencies acquired within the whole educational process and the skills and competences required by the job and we ask if training improves this matching.

The paper is organized as follows. Paragraph 2 presents a brief review of the empirical literature with a focus on the results concerning Italy. Paragraph 3 illustrates the data set and provides descriptive statistics. Paragraph 4 describes the empirical strategy used to identify the effect of training. Paragraph 5 presents the results of the analysis of the relationship between education and training and of the effect of training on employment. Finally paragraph 6 concludes.

2. Literature review

The empirical literature on the relation between training and formal education is not particularly wide. According to the empirical analyses (see for example Brunello 2001; Ariga and Brunello 2006), formal education and training appear in general complement in human capital formation. Distinguishing between off-the-job and on-the-job training, Ariga and Brunello (2006) in particular find that only off-the-job training is a complement for formal education, whereas more educated workers are less probably involved in firm-provided training activities.

The investigation of the effect of training on employment outcomes represents instead the focus of several studies (for instance Lindley 1981, Heckman and Robb 1985 and more recently Booth and Bryan 2005, Muehler *et al.* 2007) but not a particular attention has been paid to youth as far as we know. Two exceptions are represented by Higgins (1984) and Denny and Harmon (2000) that find a positive impact of training on youth employment outcomes once controlled for selection bias. As regard Italy, Rettore *et al.* (2002) put in evidence the low quality of training data that, is crucial for the robustness of policies evaluations (Heckman *et al.* 1999). The main methodological critical feature of the investigations on the Italian training system outcomes stems from the lack of complete information. For instance, Croce and Montanini (1997) in order to overcome the lack of systematic information about trained outcomes, contact them a long time after the end of the programme with a very low response rate implicating an inevitable attrition bias in the results. Centra *et al.* (2000) and Comi *et al.* (2002) create a “control group” to be compared with the “treated group” by using a different data set (the Labour Force Survey) with evident problems of information comparability between the two groups. The information availability problem is instead solved by Laudisa (2000) through the availability of information on the non admitted to a state-sponsored training course, but the analysis has to be limited only to individuals that are very close to the acceptance threshold. With a different perspective, Tattara and Valentini (2005) use information from the Italian Social Security System (INPS) archives of two Italian provinces to estimate the average employment gain for firms from training on the job contracts (Contratti di Formazione Lavoro-CFL). Exploiting information about firms that entered a CFL programme (treated) and firms that did not (non treated), they use a difference in difference propensity score matching and find a positive effect of these programmes on youth employment.

Our paper aims at giving a new contribution to the analysis of the impact of training programmes in several ways. Firstly, since we have the same information for treated and non treated we can perfectly compare the two groups. Secondly, as we have information not only about the interviewed but also about their households, we can explicitly take account of the effect of family background that is crucial in human capital investment decisions (for Italy see for instance Checchi 2003). Finally, thanks to a wide set of information about jobs, we can analyze the effect of training and education not only on youth employment condition, but also on the quality of the achieved jobs. Since job quality is a crucial issue in the current policy debate, we aim at providing with our investigation some further elements of analysis.

3. Data and descriptive statistics

The data used in this paper are drawn from the Isfol “Young People Education and Employment Survey” (YPEES) collecting information on 6,532 individuals aged 21 (3,456) and 31 years (2,896) at the moment of interview and that are representative of these two cohorts Italian population. The questionnaire provides a wide set of information: personal information, family characteristics, education choices and outcomes,

employment conditions, job features. A section of the questionnaire is then specifically devoted to training and contains information on the number and type of training programmes attended and on their quality.

In order to investigate the impact of training on employment outcomes we consider a YPEES sub-sample defined as follows. Firstly we restrict the analysis to the respondents declaring that their prevailing employment condition is: employed, in redundancy fund (CIG) or in mobility, unemployed or in seek of first job. Since we are interested in the school-to-work transitions we then exclude all full time students, housewives and other “non actives” that generally include well-off persons, but also people that are training for a competitive examination. Secondly we consider only the younger cohort, that is the 21 years olds. The 31 years olds are excluded from the analysis for two main reasons. Firstly because, in order to analyse school-to-work transitions, we need to observe individuals few years after their labour market entry. Secondly, because we are not able, with the available information, at establishing when exactly the individuals participated in training programmes and this could strongly bias the results. As regard training programmes definition in our paper, we adopt the Isfol description.

Isfol defines training programmes² as “programmes aiming at helping labor market entry, at improving the individual position within the labor market and at replacing in the labor market”. Isfol distinguishes then among three types of trainings: employer-provided, market-provided and state-sponsored courses. As the main purpose of this paper is to investigate the effect of training on employment outcomes, we limit our analysis to training programmes not provided by the employer. The exclusion of these courses, which are obviously attended after having obtained a job, arises for two main reasons. Firstly, when we analyse the probability of obtaining a job or the channels exploited to get it, it is meaningless to include, amongst the characteristics affecting these outcomes, the participation in a training programme that temporally follows the hiring. As regards the investigation of the jobs’ qualitative features (wage satisfaction, skills adequacy) introducing information about training provided by the employer obviously entails a potential endogeneity bias as well.

The final sample is then composed by 2,245 individuals. Table 1 reports some descriptive statistics about individuals’ characteristics and the analysed outcomes. The first column reports the statistics for the control group, that is those individuals that did not participate in any training. This group represents 71% of the whole sample. The second column reports the statistics for the participant in a general training programme both state-sponsored or market-provided. They represent 28.15% of the whole sample. We then split the participants in training programmes in two groups according to the type of training attended. The third and fourth columns report respectively the descriptive statistics for the individuals that attended state sponsored and market provided courses. They respectively represent 16.5 and 11.6% of the whole sample.

Treated and controls do not substantially differ regarding personal information (gender, area of residence and dimension of the city of residence). We only observe that the percentage of individuals that attended a market training programmes is a little lower in Southern regions and in small cities, whereas it is a little higher in North-Western regions and in big cities.

The groups differ instead as regards the education level. Compared to controls treated are characterized by a lower percentage of low educated people (compulsory school) and by a higher percentage of individual with a 3-years vocational school. The fraction of individuals with an upper secondary school is the same among the first two groups. When we look at the two treated sub-groups however we observe that they strongly differ since state-sponsored trained are in average less educated. Besides, when we consider individuals holding a high school degree we observe that treated have in general more technical or professional backgrounds. But again when we consider the two sub-samples we note that they strongly differ since 67% of the state-sponsored trained has a technical or professional degree, while this percentage is only 54% for the market-provided trained for which general tracks have a higher weight.

As regard the reported final marks at lower secondary school the performances of the controls are a little better compared to the trained, but again the two treated sub-groups differ a little. The remarkable no answer rate on this question (especially as regards lower secondary school) is explicitly taken into account in the analysis. Finally, there are no remarkable differences between the two groups as regards the distribution of failures during school.

We then report some indicators about the territorial context where the individuals live. The first indicator is the regional public spending for youth training programmes (per youth labour force unit) during 2004. This

² See the YPEES questionnaire in the section devoted to training.

variable, expressed in euros, represents an indicator of the public resources devoted to youth training programmes. The second is the provincial youth unemployment rate again measured in 2004. This variable gives information about the local labour market conditions. As regard these context indicators we do not observe any strong difference among the analysed groups.

The bottom part of table 1 provides then descriptive statistics about the analysed outcomes. Concerning employment conditions, for the sake of simplicity, we distinguish two main situations: 1) employed, also including those workers in redundancy funds (CIG) or in mobility³; 2) unemployed, including those seeking their first job.

Table 1
DESCRIPTIVE STATISTICS (IN %)

	Controls	Treated		
	(I)	General training programme (II)	State-sponsored training program (III)	Market-provided training program (IV)
Observations	1613	632	371	261
Personal information				
Female	47.1	48.1	48.0	48.3
North West	23.1	25.5	24.3	27.2
North East	23.7	22.3	22.9	21.5
Centre	21.9	22.8	22.1	23.8
South	31.2	29.4	30.7	27.6
Small city (<20,000 res.)	46.1	44.3	45.3	42.9
Medium city (20,000-500,000 res.)	20.8	19.3	19.9	18.4
Big city (>500,000 res.)	33.0	36.4	34.8	38.7
Highest education degree				
Compulsory school	24.6	18.5	23.5	11.5
Vocational school	10.1	16.0	19.1	11.5
Upper sec. school	65.3	65.5	57.4	77.0
High school tracks (over 100 high school graduated)				
General tracks (licei)	37	31	25	38
Technical/Commercial tracks	38	43	42	42.5
Professional tracks	13	20	25	11.5
Others tracks	11.3	6.7	8	3.8
Lower secondary school final mark				
Sufficiente (Pass)	19.3	17.9	20.2	14.6
Buono (Good)	24.2	22.6	19.7	26.8
Distinto (Very good)	8.9	5.4	4.3	6.9
Ottimo (Excellent)	8.3	7.3	5.7	9.6
No answer	39.3	47.8	50.1	42.1
Fails				
One or more	21.8	18.8	17.8	20.3
Context				
Regional public expenditures for youth training programmes(€)	436.60	425.19	414.29	440.69
Provincial youth unempl. rate	24.63	24.25	24.10	24.46
Outcomes				
Employed	60.1	64.7	67.9	60.2
Use of informal channels	45.0	35.9	32.5	41.4
Wage satisfaction (much or enough)	68.3	66.7	61.9	74.5
Skills adequacy (much or enough)	81.1	84.1	85.7	81.5

Data: Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori (Isvol), "Young People Education and Employment Survey" (YPEES)

³ None of the trainees is in CIG or in mobility, while 8 controls (1.21%) are in this condition.

From the reported data it could be argued that treated have a slight higher (4.6%) probability of being employed. Concluding from this first evidence that training programmes have a positive impact on employment chances would clearly be a mistake, since we can not exclude the presence of selection bias: trained, perhaps, could have been more “attractive” workers independently from their participation in training. The matching estimator allows detecting the net training effect once the determinants of the selection process are taken into account. Again splitting the treated sample in two groups appears meaningful since we observe that participants in state training have a higher probability of being employed than the other group (67.9 vs. 60.2%). The performance of the whole group of treated is the (weighted) average of these two figures and it does appear only a little better than the control group.

With regards to the second examined issue, we focus on the channels used to find the jobs, distinguishing between “formal” and “informal”. Formal channels include ads in newspapers or on the internet, CVs sent to employers, competitive examinations, services offered by training centres, public or private jobcentres, stages or other work experiences. Informal channels are instead represented by every kind of “signalling” to the potential employer from relatives, friends or other people. Table 1 shows that controls use these informal channels more frequently than treated (45% vs. 35.9%) and that again there are significant differences between the two treated sub-groups.

Finally, as regards job characteristics, the questionnaire contains a large amount of information on the (perceived) job quality. For our purpose, we focus on two features: wage satisfaction and adequacy of the acquired skills with respect to the job actually done⁴. Table 1 reports that whole treated group and the control group do not significantly differ according to these indicators and that they are in average rather satisfied as regard these two job features. However, we observe that the group of market trained is in average more satisfied than the group of state trained about wage (74.5 vs. 61.9%) and that, conversely, this latter is more satisfied than the former about skills adequacy (85.7 vs. 81.5%).

4. Empirical strategy

The main problem to cope with in policy evaluation is to distinguish their effect from the effect of observable (and unobservable) individual or context characteristics. Since it is not possible to observe simultaneously the outcome of a person involved in a programme and the outcome of the same person if not involved, a typical selection bias problem arises because people participating in a programme could differ from people who do not participate. As observed by Heckman et al., “the fundamental aspect of the programme evaluation problem is that one cannot simultaneously observe the same person in a programme and out of it” (Heckman, Smith and Clements 1997), hence a different strategy has to be implemented.

To deal with cross-sectional data in presence of selection bias we adopt in our analysis a non parametric methodology represented by the propensity score matching estimator (Rosenbaum and Rubin 1983; Dehejia and Wahba 1998a, 1998b; Dehejia 2005). This estimator takes account of the selection bias by assuming that it depends on observable characteristics. Given this assumption, selection bias can be overcome by comparing (matching) individuals who are as similar as possible in these characteristics. This methodology, known as “covariates matching”, has the advantage of being very accurate since it takes account of every single relevant individual characteristic. The disadvantage is that in presence of a high number of characteristics to be compared, it is difficult to implement it from a computational point of view. The propensity score matching estimator allows overcoming this difficulty by reducing the multidimensionality problem through the estimation of the conditional (to observable characteristics) probabilities to take the treatment.

Two conditions have to be verified so as to eliminate selection bias with this methodology:

1. Controlling for X treatment must be independent from the outcomes, namely selection on treatment only depends on the observable characteristics⁵ (Conditional Independence Assumption – CIA);

⁴ These indicators are constructed on the basis to the answers to this question: “Are you satisfied about the following features of your current job?” where the examined features are Wage and Adequacy of the acquired skills to the current job. The possible answers are four: Yes, much; Yes, enough; Not much; Not at all.

⁵ The CIA condition states that selection depends on observable characteristics and that all variables that can influence both the treatment and the outcome are observed.

2. The probability of participating in treatment, conditional on \mathbf{X} , cannot be zero or one (common support condition⁶).

While the common support condition can be easily verified, the CIA condition is more difficult to check. However Caliendo and Kopeinig (2005) states that the probability that the CIA condition verification strongly depends on the choice of the appropriate variables to be included in the propensity score estimation. The choice of the relevant variables should be made according to the following assumptions. Firstly, the variables have to be considered relevant from an *a priori* judgement of the researcher founded on his knowledge of the issue to be analysed and on previous empirical and theoretical literature results. Secondly, the chosen regressors must be unaffected by participation decision, that is they must be fixed (such as gender) or measured before participation decision (education levels). Thirdly they have to influence simultaneously the participation decision and the outcomes. Fourthly, regressors for treated and controls should stem from the same source, assuring a perfect comparability of information. Finally the adopted specifications should satisfy the so called “balancing hypothesis”. This hypothesis states that the distribution of X in (1) conditional to the balancing function (the propensity score in our analysis) is independent from the treatment and it assures that if CIA is verified for X , then it is also verified for $\Pr(X)$ (Rosenbaum and Rubin 1983). The weakness of the matching estimator rests on the non verifiability of the CIA.

Once propensity score is estimated, the Average Treatment effect on Treated (ATT) is calculated as follows:

$$ATT = EPr|T=1 \{E[(O_{1i} | T_i =1, Pr(X_i))]- E[(O_{0i} | T_i =0, Pr(X_i))\} \quad (1)$$

where O_{ji} is the outcome of individual i (for instance, employed or unemployed), j is 1 if individual i is treated and 0 otherwise, T_i is the treatment dummy that assume the value 1 if individual i takes the treatment, 0 otherwise and $\Pr(\mathbf{X})$ is the propensity score of the treatment, that is the probability of getting the treatment conditioning on a vector \mathbf{X} of observable variables.

The average treatment effect on treated, i.e. the average difference between the outcomes of the treated and the outcomes of the same individuals if not treated, is then computed according to three estimators⁷. The first one is the best matching estimator where each treated is compared with the most similar control in terms of propensity score. The advantage of this estimator is that it allows matching each treated with the control that is as similar as possible. The main disadvantage is that a lot of information is not exploited (all the controls that are not the “best”), but it could also occur that the “best” control is distant from the treated because no restriction is imposed on the distance between the two propensity scores. With the aim of exploiting the whole available information, we also present the results of a kernel matching estimator where each treated is compared with an observation that is a weighted average of all controls. Finally, to check the robustness of our estimates we also report the results of the stratification estimator which compares the outcome of each treated with the outcomes of the controls within the same propensity score block, that is with the controls that have the same (in average) observed characteristics.

5. Results

5.1. Training and formal education

Table 2 reports in the first column the results of a probit estimate of the participation both in a general training program. In the second and third column we report the result of a multinomial probit of the participation in a state-sponsored or in a market-provided training. In both cases the dependent variable assumes the value zero when an individual did not participate in training. The reported results are the marginal effects.

Holding whatever degree higher than compulsory education significantly increases training participation. When we consider specific high schools tracks we observe that individuals that got a general degree (liceo)

⁶ The common support condition ensures that any combination of characteristics observed in the treatment group can also be observed in the control group that it is sufficient to ensure the existence of potential matches in the control group (Caliendo 2005).

⁷ On this see Becker and Ichino (2002). The reported results are obtained by using the “pscore” ado file developed by Becker and Ichino with Stata.

have a higher probability to be involved in a market-provided course and a lower probability of entering a state-sponsored training. The same occurs for individuals holding technical degrees (Istituti tecnici commerciali/Istituti per geometri), but in this case this does not affect state-sponsored training attendance. Also the final mark obtained at the end of lower secondary school affect the probability of training participation: individuals with higher final marks have a lower probability of entering in state-sponsored training programs.

Table 2
THE PARTICIPATION DECISION ESTIMATES (MARGINAL EFFECTS)

	General training program (I)	State-sponsored training programme (II)	Market-provided training program (III)
	Univariate probit	Multinomial probit	
Female	.0197 (.019)	.020 (.016)	-.002 (.013)
Big city (> 500.000 residents)	.033 (.020)	.0179 (.016)	.0153 (.014)
Vocational school (3 - years)	.201*** (.040)	.106*** (.035)	.098*** (.037)
General tracks (licei)	.0463 (.031)	-.059*** (.021)	.122*** (.0299)
Technical tracks	.115*** (.03)	.0034 (.023)	.126*** (.028)
Professional tracks	.186*** (.042)	.074** (.035)	.122*** (.040)
Other tracks	-.033 (.043)	-.0418 (.031)	.0214 (.038)
Low sec. final mark 2 (Buono)	-.024*** (.022)	-.045*** (.017)	.024 (.017)
Low sec. final mark 3 (Distinto-Ottimo)	-.080*** (.026)	-.070*** (.019)	-.008 (.018)
Failure	-.091 (.022)	-.062*** (.017)	-.028* (.015)
Regional spending for youth training (ln)	-.0049 (.0122)	-.019** (.009)	.015* (.009)
Youth provincial unempl. rate (ln)	-.0027 (.014)	-.001 (.0120)	-.0009 (.0105)
Observations	2245	2245	2245

Standard errors in parentheses. *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$ Data: Isfol, "Young People Education and Employment Survey".

The estimates in column I are the result of a probit where the outcome is one if the individual completed a general training programme (0 if the individual did not participate in any training). The estimates in column II and III are the result of a multinomial probit where the outcome is one if the individual completed a state-sponsored training and two if the individual completed a market-provided training (0 if the individual did not participate in any training).

According to previous estimates, table 3 then provides the estimated probability of attending a general training programme by education level and type of track attended during high school (for those who obtained a high school degree).

Table 3
PARTICIPATION IN GENERAL TRAINING PROGRAMMES – ESTIMATED PROBABILITIES (STANDARD DEVIATION IN PARENTHESES)

	Obs	General training programs
Overall	2,245	.281 (.076)
Compulsory school	514	.227 (.023)
Vocational school	264	.382 (.057)
Upper secondary school	1,467	.282 (.073)
General tracks (licei)	516	.247 (.048)
Technical tracks	580	.302 (.055)
Professional tracks	223	.372 (.057)
Other tracks	148	.188 (.037)

Data: Isfol, "Young People Education and Employment Survey".

Over the whole sample, the probability of participating in general training courses is 28.1%. This probability decreases for low educated individuals with compulsory (22.3%). Individuals which obtained a three-years vocational school degree have the higher probability of participating in training (38.2%) whereas high school graduates show a probability that is the same of the whole sample. When we consider the specific track of the high school graduates we observe that individuals that obtained professional degrees have a probability of participating in training that is higher than average (37.2%) whereas graduates in general or other tracks then are less probably involved in training.

From these figures it appears that it is not possible to establish a clear relationship between formal education and training. While we can exclude that training is a substitute for formal education, since less educated individuals do not fill their skills gaps by attending extra-school courses, we cannot conclude that training is a complement for education. Indeed we observe that training participation does not linearly increase with education, but it is particularly high for medium-high educated individuals, especially if they have a professional educational track. This evidence could have two main opposite explanations: these individuals could consider the skills and competencies acquired at school too poor to enter the labour market or, on the contrary, since they typically acquire at school very specific skills, they could be more able in finding and exploiting useful training programmes.

5.2. Training and employment outcomes

Tables 4, 5, 6, and 7 report the ATT effects of different type of training programs. In particular, table 4 shows the effects of general training programmes, table 5 of long-lasting (more than 100 hours) general training programmes and table 6 and 7 respectively report the effects of state-sponsored and market-provided training programmes⁸.

As for the choice of the specifications adopted in the propensity score estimations we follow the prescriptions described by Caliendo and Kopeinig (2005) in order to improve the probability of satisfying the so called CIA condition. Since we estimate the ATT over different sub-samples, the reported results arise from the estimation of as many propensity scores as the number of sub-samples we are splitting our sample. For all estimates the common support condition is verified too.

The variables included in the propensity score estimations are the same of the table 2 except for the upper secondary school tracks where we distinguish only between general (Licei) and other (Technical and Professional) tracks so as to satisfy the balancing hypothesis.

⁸ The ATT of the different training programmes are estimated over a sample composed only by treated (people participating in the analysed training program) and controls (people that did not participate in any training program).

Table 4
AVERAGE TREATMENT EFFECT ON TREATED (TREATMENT: GENERAL TRAINING PROGRAMMES)

Matching strategy	Treated	Controls	Average effect	Std. Err.
Employment				
Best matching	632	626	0.064**	0.032
Kernel	632	1,541	0.056**	0.025
Stratification	632	1,541	0.064**	0.029
Use of informal channels				
Best matching	409	380	-0.072**	0.036
Kernel	409	919	-0.091***	0.032
Stratification	409	919	-0.08***	0.029
Wage satisfaction				
Best matching	404	380	-0.016	0.043
Kernel	404	919	- 0.001	0.045
Stratification	404	919	-0.002	0.028
Skills adequacy				
Best matching	407	380	0.029	0.022
Kernel	407	916	0.036	0.032
Stratification	407	916	0.029	0.027

* significant at 10; **significant at 5; ***significant at 1. Data: Isfol, "Young People Education and Employment Survey".

The sample is restricted to the 21-years old. We exclude from the analysis individuals who attended a firm-provided training programmes.

Table 5
AVERAGE TREATMENT EFFECT ON TREATED (TREATMENT: LONG-LASTING GENERAL TRAINING PROGRAMMES•)

Matching strategy	Treated	Controls	Average effect	Std. Err.
Employment				
Best matching	347	429	0.086***	0.032
Kernel	347	1,532	0.092***	0.027
Stratification	347	1,532	0.086***	0.022
Use of informal channels				
Best matching	243	256	-0.10***	0.047
Kernel	243	916	-0.131***	0.029
Stratification	243	916	-0.13***	0.035
Wage satisfaction				
Best matching	243	256	-0.019	0.058
Kernel	243	916	-0.031	0.037
Stratification	243	916	-0.037	0.035
Skills adequacy				
Best matching	243	256	0.023	0.037
Kernel	243	916	0.007	0.031
Stratification	243	916	0.001	0.029

* significant at 10; **significant at 5; ***significant at 1. • Long lasting training programmes: 100 hours or more programmes. Data: Isfol, "Young People Education and Employment Survey".

The sample is restricted to the 21-years old. We exclude from the analysis individuals who attended firm-provided training programmes and who attended short-duration training programmes(less than 100 hours)

Table 6
AVERAGE TREATMENT EFFECT ON TREATED (TREATMENT: STATE-SPONSORED TRAINING PROGRAMMES)

Matching strategy	Treated	Controls	Average effect	Std. Err.
Employment				
Best matching	371	1,534	0.062**	0.031
Kernel	371	432	0.077*	0.043
Stratification	371	1,534	0.049*	0.029
Use of informal channels				
Best matching	252	264	-0.198***	0.054
Kernel	252	882	-0.131***	0.034
Stratification	252	882	-0.133***	0.039
Wage satisfaction				
Best matching	252	264	-0.018	0.063
Kernel	252	882	-0.053	0.036
Stratification	252	882	-0.056	0.038
Skills adequacy				
Best matching	252	264	0.074*	0.044
Kernel	252	882	0.053**	0.027
Stratification	252	882	0.063**	0.027

* significant at 10; **significant at 5; ***significant at 1. Data: Isfol, "Young People Education and Employment Survey".

The sample is restricted to the 21-years old. We exclude from the analysis individuals who attended a non state-sponsored training program.

Table 7
AVERAGE TREATMENT EFFECT ON TREATED (TREATMENT: MARKET-PROVIDED TRAINING PROGRAMMES)

Matching strategy	Treated	Controls	Average effect	Std. Err.
Employment				
Best matching	261	319	0.104**	0.047
Kernel	261	1,556	0.033	0.029
Stratification	261	1,556	0.036	0.034
Use of informal channels				
Best matching	157	175	0.045	0.054
Kernel	157	920	-0.011	0.038
Stratification	157	920	0.006	0.043
Wage satisfaction				
Best matching	157	175	0.048	0.059
Kernel	157	920	0.075**	0.044
Stratification	157	920	0.076**	0.04
Skills adequacy				
Best matching	157	175	-0.023	0.047
Kernel	157	920	-0.011	0.034
Stratification	157	920	-0.011	0.034

* significant at 10; **significant at 5; ***significant at 1. Data: Isfol, "Young People Education and Employment Survey".

The sample is restricted to the 21-years old. We exclude from the analysis individuals who attended a non market-provided training program.

As regards employment conditions, we find a positive effect in all reported estimates. This means that the effect of training on employment probabilities is robust to the type of training attended. Table 4 in particular shows that the probability of being employed for the trained is higher by about 6% than for the controls. When we restrict our definition of training by estimating the effect of courses that have a length of at least 100 hours (table 5), we obtain an ATT equal to about 9%. Since we cannot measure the quality of training courses, by this limitation we aim at excluding programmes that seems too short to provide real skills improvements. Actually our results show that long-lasting training programmes have a higher positive effect on the employment probabilities of the youth.

When we look at table 6 and 7 we observe that the results are less clear in the two trained sub-groups. Indeed, while state-sponsored trained have a probability of being employed that is close to the one reported

in table 4, the results for market-provided training programmes are less clear. Only the best matching estimator evidences a statistically significant positive effect. The estimators employed differ according to the information used. Kernel matching reduces the variance of the estimates with respect to the best matching by using additional information from controls. At the same time in small sample it increases the bias because it matches observations that can be much distant in terms of propensity score. Since the two estimators do not provide the same information our result in this case can not be considered robust.

After focusing on the relation between training and youth employability, we now turn our attention to the sub-sample composed by the youth declaring to be employed that represent 61% of the whole sample (1,328 out of 2,173). Our aim here is to analyse the effect of training programmes on some relevant job features.

First of all we consider the use of informal channels to enter the labour market. We observe that in all estimates in tables 4, 5 and 6 the average effect of training is negative. This means that, according to our data, having attended a training programme reduces the use of household/social networks to find a job. In particular having concluded a general training (table 4) would decrease this probability by 7.2% to 8.9% depending on the estimator; but when we restrict the analysis to the long-lasting courses (table 5) this probability decreases by 10% to 13%. When we turn our attention to the type of course attended, we observe that having attended state-sponsored programmes decreases the probability of getting a job by informal channels by 13.1 to 19.8%, while for who attended a market-provided programme the ATT is not statistically different from zero.

Our results seem to suggest that state-sponsored courses are particularly successful at helping those youth that cannot rely on strong networks to enter the labour market. This can be the result of two different effects. On the one hand, state-sponsored trainings could simply be more able to transfer better (or more demanded) skills that increase participants' employability. On the other hand, they could help participants at developing stricter relationships with potential employers by formal or informal agreements signed by the institution providing the courses. Since we have previously found that state-sponsored are more effective than market-provided courses in improving employment probabilities, we could conclude that probably both mechanism are in act.

With regards to the job quality analysis we consider two features of the job that are the results of individual perceptions. Firstly we consider wage satisfaction in order to understand whether, according to our data, training has also monetary returns. Secondly we consider an indicator of perceived skills adequacy that can be considered as a measure of the matching between the skills acquired during the whole education path (training included) and the skills requested by the employers.

As regard wage satisfaction we observe slight negative but not significant effects in table 4, 5 and 6. This result deserves a greater attention. Since training increases the human capital level and, as a consequence, the individual productivity, we would expect a wage increase, according to the standard theory. A possible explanation to this evidence could be a shorter tenure of trained workers, since the participation in training programmes *ceteris paribus* postpones the labour market entry. An alternative explanation could be that workers that participated in a costly (in terms of money and time) training expect higher wages and, as a consequence, are less satisfied about the actual ones. Table 7 shows instead different results. Indeed we find that, according to kernel and stratification estimators, participants in market-provided training programmes are more satisfied by about 7.5%. Since these courses are mainly devoted to improve foreign language knowledge or computer skills, it could be argued that these competences are the most rewarded in our sample.

Finally when we look at skills adequacy, the results appear as opposite. We find that only having completed a state-sponsored training programme increases by about 5.3 to 7.4% the probability of considering the acquired skills as adequate to the job.

Although propensity score matching is easy to implement and very intuitive, it presents some important problematic features: firstly the selection process has to be correctly defined so as to single out all the relevant observable characteristics affecting the choice to attend the treatment; secondly, as previous analyses highlight, the results may vary according to the chosen estimator and, as a consequence, the exploited information.

6. Concluding remarks

This paper investigates several features of training programmes for early labour market entrants in Italy. Training, together with education, represents a key source of human capital and the relation between them is crucial: training courses can be perceived and exploited as complement or substitute for formal education. In the first case, training would not fill the skill gap affecting low educated people and would become a further source of inequality (together with parental background and social relationships) in human capital attainment. In the second case, training instead could be a valid alternative to formal education in providing workers with skills demanded by the labour market.

Our results about the first part of the relationship, namely the correlation between education and training, suggest that the decision to participate in training programmes is positively affected by the education level, in particular for individuals characterized by technical or professional degrees. This result deserves, in our opinion, a greater attention. Indeed it shows that training programmes are attended more by those individuals that are already provided with specific skills. Improving the participation in training for less educated people, even if they are already employed, could prevent the risk for them to be turned out from the labour market.

As regards the second part of the relationship, namely the effect of training on youth labour market outcomes, the assumption of our analysis is that the selection bias, affecting this kind of estimates, mainly depends on observable characteristics, since the nature of the data-set allows at reducing the selection on unobservables. Allowing for this selection on observables, we find a positive effect of training on youth employment chances. A further result is that having attended a training programme reduces the need to rely on informal channels, such as family and social relationships, to find a job. Finally our results show that training increases the probability of a good matching between the workers' skills and the skills demanded by the employer.

However, when we allow for different types of training distinguishing between state-sponsored and market-provided we note that only the formers are effective and that the effects obtained for all analysed courses exclusively depend on them. Since these courses are designed to provide youth with specific skills not acquired in formal education helping them to enter labour market, according to our analyses, they appear effective.

References

- Angrist J.D. (1995), *Conditioning on the Probability of Selection to control Selection Bias*, NBER T.P. 181.
- Ariga K. and G. Budello (2006), "Are Education and Training always Complements? Evidence from Thailand", *Industrial and Labour Relations Review*, 59(4).
- Becker S. and A. Ichino (2002), "Estimation of average treatment effect based on propensity score", *The Stata Journal*, 2(4), pp. 358-377.
- Brunello G. (2001), *On the complementarity between Education and Training in Europe*, IZA D.P. n° 309.
- Blundell R. and M. Costa Dias (2002), *Alternative Approach to Evaluation in Empirical Microeconomics*, CeMMAP W.P., 10/02.
- Booth A L. and M.L. Bryan (2005), "Testing some predictions of human capital theory: new training evidence from Britain", *Review of Economics and Statistics*, 87, pp. 391-394.
- Bondonio D. (1998), "La valutazione d'impatto dei programmi di incentivo allo sviluppo economico", *Economica Pubblica*, n° 6, pp. 23-52.
- Caliendo M. and S. Kopenig (2005), *Some Practical Guidance for the Implementation of Propensity Score Matching*, IZA DP. 1588.

- Centra M., De Vincenzi R. and C. Villante (2002), *Formazione professionale e occupabilità. La valutazione dell'impatto degli interventi formativi sugli esiti occupazionali*, ISFOL, Roma.
- Checchi D. (2003), "The Italian educational background and social stratification", *Annual Report on Monitoring Italy*, ISAE, Roma, pp.131-176.
- Checchi D. and F. Zollino (2001), "Struttura del sistema scolastico e selezione sociale", *Rivista di Politica Economica*, 8, pp. 43-84.
- Comi S., Gianugi P., Grossi L. and C. Lucifora (2002), *Analisi e valutazione della formazione professionale in provincia di Cremona*.
- Council of the European Union (2001), *On the concrete future objectives of education and training systems. Report from Education Council to the European Council*, Doc. n° 5980/01, Brussels.
- Dehejia R. H. and S. Wahba (1998a), *Causal effects in non-experimental studies: re-evaluating the evaluation of training programmes*, NBER W.P. 6586.
- Dehejia R. H. and S. Wahba (1998b), *Propensity score matching methods for non-experimental causal studies*, NBER W.P. 6829.
- Dehejia R.H. (2005), "Practical propensity score matching: a reply to Smith and Todd", *Journal of Econometrics*, special issue 125, pp. 355-364.
- Gerfin M. and M. Lerner (2002), "A Microeconomic Evaluation of the Active Labour Market Policy in Switzerland", *The Economic Journal*, 112, pp. 854-893.
- Heckman J.J., Smith J. and Clements N. (1997), "Making the Most Out of Programme Evaluations and Social Experiments: Accounting for Heterogeneity in Programme Impacts", *The Review of Economic Studies*, 64(4), pp. 487-535.
- Heckman J.J. and J.V. Hotz (1989), "Choosing Among Alternative Nonexperimental Methods for Estimating the Impact of Social Programme: the Case of Manpower Training", *Journal of the American Statistical Association*, 84(407), pp. 862-874.
- Heckman J.J., Ichimura H. and Todd P.E. (1997), "Matching as an Econometric Evaluation Estimator: Evidence from Evaluating a Job Training Programme", *The Review of Economic Studies*, 64(4), pp. 605-654.
- Heckman J.J., Lalonde R. J. and J.A. Smith (1999), "The Economics and Econometrics of Active Labour Market", in O. Ashenfelter and D. Card (eds), *Handbook of Labor Economics*, vol. III A, pp. 1865-2097, North-Holland, Amsterdam.
- Heckman J.J. and S. Navarro-Lozano (2003), *Using matching, instrumental variables and control functions to estimate economic choice models*, NBER W.P. 9497.
- Heckman J.J. and R. Robb (1985), "Alternative methods for evaluating the impact of interventions", in J.J. Heckman and B. Singer (eds), *Longitudinal analysis of labor market data*, Cambridge University Press.
- Heckman J.J. and E. Vytlacil (2001), "Policy-Relevant Treatment Effects", *The American Economic Review*, 91(2), pp. 107-111.
- Ichimura H. and Taber C. (2001), "Propensity Score Matching with Instrumental Variables", *The American Economic Review*, 91(2), pp. 119-124.
- Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori (Isfol) (2005), *Statistiche sulla formazione professionale – 2004*, Isfol, Roma.
- Laudisa F. (2000), *Valutare gli effetti occupazionali della formazione utilizzando i non ammessi ai corsi come gruppo di controllo*, mimeo.

Kluve J., Lehmann H. and C.M. Schmidt (2001), *Disentangling Treatment Effects of Polish Active Labor Market Policies*, IZA D.P. 355.

Lalonde R.J. (1986), "Evaluating the Econometric Evaluation of Training Programmes with Experimental Data", *The American Economic Review*, 76(4), pp. 604-620.

Maddala G.S. (1983), *Limited Dependent Qualitative Variables in Econometrics*, Cambridge, Cambridge University Press.

Moffit R.A. (2004), "Introduction to the Symposium on the Econometrics of Matching", *The Review of Economics and Statistics*, 86(1), 1-3.

Muheler G. Beckmann, M. and Schauenberg B. (2007), *The Returns to Continuing Training in Germany: New Evidence from Propensity Score Estimators*, ZEW Discussion Paper 07-048.

Rettore E., Trivellato U. and A. Martini (2002), *La valutazione delle politiche del lavoro in presenza di selezione: migliorare la teoria, i metodi o i dati?*, Università di Padova, Dipartimento di Scienze Statistiche, W.P. n° 46.

Rosenbaun P and D. Rubin (1983), "The central Role of the Propensity Score in Observation Studies for Causal Effects", *Biometrika*, 70(1), pp. 41-55.

Rosenbaun P and D. Rubin (1984), "Reducing Bias in Observational Studies using the Subclassification on the Propensity Score", *Journal of the American Statistical Association*, 79(387), pp. 516-524.

Sianesi B. (2001), "Swedish Active Labour Market Programmes in the 1990s: Overall Effectiveness and Differential Performance", *Swedish Economic Policy Review*, pp. 133-169.

Sianesi B. (2004), "An evaluation of the Active Labour Market Programmes in Sweden", *The Review of Economics and Statistics*, 86(1), pp. 133-155.

Tattara G. and M. Valentini (2005), *Evaluating the Italian training on the job contract (CFL)*, Università di Padova, Dipartimento di Scienze Statistiche, W.P.n° 66.

Smith J. A. and P.E. Todd (2001), "Reconciling Conflicting Evidence on the Performance of Propensity-Score Matching Methods", *The American Economic Review*, 91(2), pp. 112-118.

Wilde J. (2000), "Identification of Multiple Equation Probit Models with Endogenous Dummy Regressors", *Economic Letters*, 69(3), pp. 309-312.

Zhao Z. (2004), "Using matching to estimate treatment effects: data requirements, matching metrics and Monte Carlo evidence", *The Review of Economics and Statistics*, 86(1), pp. 91-107.

Compétences des diplômés de l'enseignement supérieur (le cas de la région de Volgograd en Russie)

Lisa Bydanova*

Les chercheurs européens, en s'appuyant sur les résultats d'une grande enquête auprès des diplômés de l'enseignement supérieur, conduite dans onze pays d'Europe et au Japon en 1998-2000, dans le cadre du projet « CHEERS » (Careers of graduates after higher education), ont remarqué qu'actuellement les diplômés ont besoin de *posséder un éventail très large de compétences*. Il *ne suffit plus* de maîtriser un « savoir expert » (les connaissances approfondies dans un domaine particulier), mais il faut être capable également d'apprendre rapidement des nouvelles connaissances, communiquer d'une façon efficace, savoir coordonner les activités des autres, etc. Selon les chercheurs européens, les employeurs ont besoin d'un nouveau type de spécialiste, un « *professionnel flexible* », et les diplômés actuels doivent maîtriser *au moins* quatre grands champs de compétences : 1) le savoir expert, 2) la flexibilité fonctionnelle, 3) l'innovation et la gestion des connaissances, 4) la mobilisation des ressources humaines.

En 2005, dans le cadre d'un autre grand projet européen « Flexible Professional in the Knowledgeable Society » (REFLEX)¹ portant sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur en Europe, une étude sur les parcours de formation et d'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur en Russie a été menée en collaboration entre l'Université de Volgograd, Russie et l'Institut de recherche sur l'éducation (IREDU), Université de Bourgogne. Une enquête auprès de 2 000 diplômés d'une grande université publique dans la région de Volgograd, cinq ans après la sortie, a été réalisée. À travers cette enquête, nous avons cherché à appréhender *les compétences demandées dans un pays en transition économique, comme la Russie*. La question était de savoir : « Est-ce qu'en Russie, les défis auxquels doivent faire face les diplômés sont les mêmes que dans les autres pays d'Europe ? Est-ce que les diplômés russes ont besoin de se procurer un éventail plus large de compétences afin de mieux réussir sur le marché du travail ? » Nous cherchons à savoir également si l'enseignement universitaire permet d'acquérir *toutes les compétences* demandées par les employeurs. Ainsi, cette communication apporte un éclairage particulier sur les compétences des diplômés de l'enseignement supérieur requises sur le marché du travail et acquises durant les études. Dans un premier temps, nous examinons quelles sont les compétences demandées sur le marché du travail, comment ces demandes varient en fonction de l'emploi occupé et de la filière d'études. Dans un deuxième temps, nous mettons un accent particulier sur la capacité de « polyvalence » des diplômés et analysons le rendement salarial de cette compétence sur le marché du travail. Nous terminons par éclairer sur l'impact de l'enseignement supérieur sur le développement des compétences demandées dans l'emploi.

Selon les différentes sources récentes, la Russie se place aujourd'hui soit comme *le pays le plus « éduqué » du monde*, soit figure parmi les trois pays les plus « éduqués » au monde. Selon les données des Nations Unies, au début des années 2000, en Russie, le pourcentage de la population âgée de 25 à 65 ans ayant suivi des études supérieures s'élève à 54 %, la moyenne des pays de l'OCDE étant de 24 %, avec le maximum de 41 % pour le Canada (UNDP 2004). En 2000, le nombre d'étudiants inscrits dans un établissement d'enseignement supérieur pour 1 000 habitants s'élève à 54 en Finlande, 50 en Russie, à 49 aux États-Unis, à 40 en Suède, à 35 en Grande-Bretagne, à 34 en France, ou à 31 au Japon (Goskomstat 2003). Ainsi, la Russie affiche l'un des taux de participation à l'enseignement supérieur les plus élevés au monde. Néanmoins, les hauts indices du développement du capital humain ne s'accompagnent pas d'un haut niveau de développement économique (UNDP 2004).

Il apparaît qu'une des raisons de cette discordance est liée à un *manque d'appariement entre les compétences demandées par les employeurs et celles acquises dans l'enseignement supérieur*. D'importantes modifications ont eu lieu dans l'économie russe ces quinze dernières années, mais il semble que les institutions d'enseignement supérieur n'ont pas fait suffisamment d'effort pour adapter les curriculums académiques afin de mieux préparer les jeunes à l'entrée dans la vie active dans la société du

* Lisa Bydanova, post-doctorante, Institut de recherche sur l'éducation (IREDU), Université de Bourgogne, Pôle AAFE, Esplanade Erasme, B.P. 26513, 21065 Dijon Cedex, elizaveta.bydanova@u-bourgogne.fr.

¹ Ce projet mené en 2005-2007 a permis d'interroger récemment 35 000 diplômés de l'enseignement supérieur dans onze pays d'Europe sur leur situation professionnelle actuelle, cinq ans après la sortie de leurs études.

marché libre. Ainsi on constate que l'économie a changé, mais l'enseignement supérieur n'a pas suivi ces transformations.

Au début des années 90, l'économie russe a vécu une période de transformation. Le pays est passé d'une économie de planification à celle du marché libre. Ces réformes ont été suivies par une forte crise économique entraînant une baisse du PIB de 38 % entre 1989 et 1995 et une diminution du taux d'emploi estimée à 12 %, pour cette même période. À partir de 1999, l'économie du pays commence à se redresser. On observe une réduction constante du taux de chômage, une croissance du PIB (environ 6 % par an), une augmentation des salaires et une amélioration du niveau de vie. Cette « renaissance » économique apparaît être fortement liée à la hausse des prix du pétrole et du gaz sur le marché international.

Pourtant, à l'époque actuelle, un pays ne peut plus se permettre de s'appuyer uniquement sur l'exploitation des ressources naturelles. Aujourd'hui, comme le soulignent de nombreux auteurs, notamment les « fondateurs » de la théorie du capital humain, Gary Becker et Theodore Schultz, mais aussi beaucoup d'autres économistes contemporains, la productivité et la croissance économique d'un pays dépendent peu de l'abondance des ressources naturelles qu'il possède. En revanche, elles sont grandement liées à la qualité du capital humain (David et Foray 2000).

Le contexte actuel de la Russie est influencé par les deux dominantes. D'un côté, le pays vit encore une période de transition, en subissant de fortes pertes économiques suite à l'effondrement du régime soviétique et l'abandon de l'économie de planification à la fin des années 80. De l'autre côté, la Russie ne reste pas à l'écart d'un mouvement global vers l'économie basée sur les connaissances. Certaines de ces caractéristiques sont de plus en plus présentes dans le pays, comme par exemple, la pénétration de nouvelles technologies de l'information et de la communication dans toutes les sphères et à tous les niveaux.

La transformation soudaine de la structure économique du pays a entraîné de nombreuses inadéquations entre l'offre en main-d'œuvre formée par l'enseignement supérieur et la demande en personnel qualifié sur le marché du travail. Ces inadéquations sont de natures différentes et concernent les profils par filière de formation, le niveau de l'enseignement (enseignement secondaire vs. enseignement supérieur), les écarts entre les compétences demandées par les employeurs et les compétences possédées par les diplômés. Au début du troisième millénaire, on constate que seulement 40 % à 50 % des diplômés de l'enseignement supérieur travaillent dans le domaine de leurs études ; environ 10 % des diplômés n'ont pas besoin d'un enseignement supérieur dans leur profession exercée² (ISA SPAM 2002, « Reitor » 2005). Environ 20 % des employeurs enquêtés ne sont pas satisfaits de la qualité de la formation des diplômés. Parmi les points faibles de la formation universitaire sont cités la méconnaissance de la culture organisationnelle, les difficultés à travailler en groupe et à suivre les règles établies par l'entreprise, le manque de compétences dans la communication.

Si l'on regarde l'évolution des *inscriptions dans l'enseignement supérieur* au cours des années 90, nous remarquons *un fort accroissement*. Le nombre d'inscrits a augmenté de 140 % entre 1994 et 2002. Cette croissance est essentiellement due à l'augmentation des inscriptions dans les études par correspondance (augmentation de 180 % entre 1995 et 2002) et les inscriptions dans les universités privées (inscriptions multipliées par cinq entre 1993 et 2002) (Goskomstat 2003).

Le nombre des diplômés de l'enseignement supérieur augmente, mais une question se pose : avec quelles compétences sortent-ils sur le marché du travail ? Est-ce que leurs compétences leur permettent de réussir dans la vie professionnelle ? Correspondent-elles aux attentes des employeurs ?

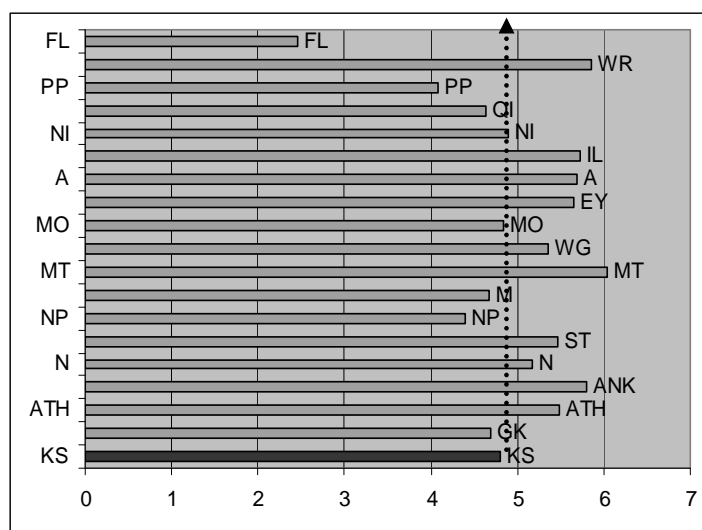
La figure 1 montre l'importance des différentes compétences dans le travail actuel des diplômés³. Nous avons proposé aux diplômés d'évaluer l'importance de dix-neuf compétences, telles que l'aptitude à acquérir rapidement de nouvelles connaissances, l'aptitude à négocier d'une façon efficace, l'aptitude à gérer le temps de façon efficace, l'aptitude à assurer son autorité, etc., sur une échelle de 1 (peu important) à 7 (très important). Cette liste de compétences a été élaborée par un groupe de chercheurs européens dans le cadre du projet « REFLEX » (« Flexible Professional in the Knowledge Society »), mentionné précédemment.

² Sondage auprès de 2 000 diplômés dans toutes les régions fédérales (ISA SPAM 2002), sondage auprès de 2 800 diplômés des quarante-et-une institutions situées à Moscou et dans sa région (« Reitor », 2005)

³ Les diplômés (niveau bac+5) devaient répondre à la question : « Quel est le niveau de compétence requis dans votre emploi actuel ? (5 ans après la fin des études supérieures) ».

Nos analyses montrent qu'il existe une dizaine de compétences (parmi les 19 compétences proposées) qui sont aussi importantes (voire plus importantes) que le « savoir expert » (la maîtrise de son propre domaine de discipline). C'est le cas des compétences comme la capacité d'acquérir rapidement des nouvelles connaissances, la capacité de gérer le temps de façon efficace, l'aptitude à rédiger des rapports et de la documentation, l'aptitude à travailler sous pression, la capacité de négocier, l'aptitude à émettre de nouvelles idées, l'aptitude à travailler de façon productive avec les autres, etc. Ainsi, nous pouvons constater que le « savoir expert » est loin d'être la seule compétence demandée dans l'emploi des diplômés. Ce résultat reste le même si l'on prend en compte l'emploi occupé (cadres supérieurs, cadres moyens, techniciens, ou autres). Indépendamment du type d'emploi, le « savoir expert » reste entre les 5^e et 10^e positions parmi les 19 compétences, étant le plus demandé dans le travail des cadres moyens (la note 5,2 comparé, par exemple, à 4,6 pour les cadres supérieurs ou 4,4 pour les techniciens).

Figure 1
LES COMPÉTENCES DEMANDÉES DANS L'EMPLOI ACTUEL DES DIPLÔMÉS (VOLGOGRAD, RUSSIE)



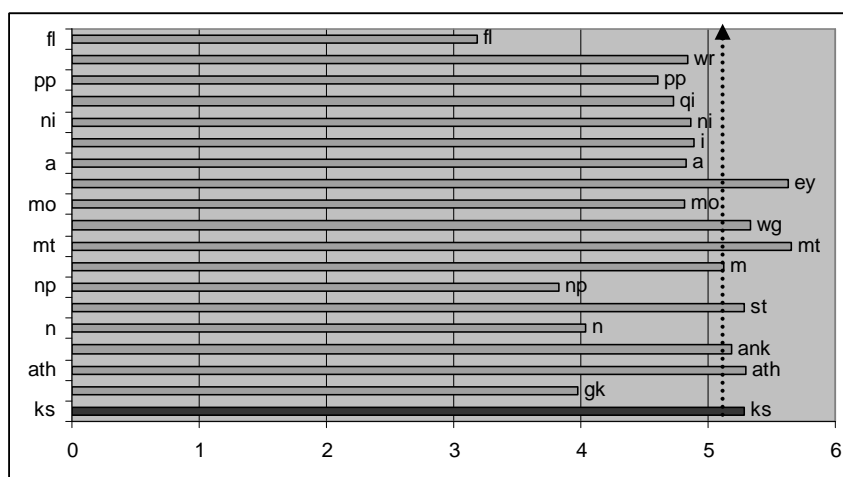
Note : 1 (peu important) - 7 (très important), N=300.

Légende : KS – maîtrise de son propre domaine de discipline (« savoir expert »), GK – connaissance d'autres domaines ou d'autres disciplines, ATH – esprit analytique, ANK – aptitude à acquérir rapidement de nouvelles connaissances, N – aptitude à négocier de façon efficace, ST – aptitude à travailler avec efficacité sous pression, NP – rester à l'affût d'opportunités nouvelles, M – aptitude à coordonner les activités, MT – aptitude à gérer le temps de façon efficace, WG – aptitude à travailler de façon productive avec les autres, MO – aptitude à mobiliser les capacités des autres, A – aptitude à assurer son autorité, IL – aptitude à utiliser l'Internet et l'informatique, EY – aptitude à rendre les explications claires pour les autres, NI – aptitude à émettre de nouvelles solutions et de nouvelles idées, QI – aptitude à mettre en question ses idées et celles des autres, PP – aptitude à présenter en public des produits, des idées et des rapports, WR – aptitude à rédiger des rapports et de la documentation, FL – aptitude à écrire et à parler dans une autre langue.

On pourrait remarquer que l'importance des compétences autres que le « savoir expert » dans l'emploi reste valable pour les diplômés de toutes les filières. Pour les diplômés des sciences exactes, les diplômés en économie et en droit, la place du « savoir expert » dans le classement des compétences varie entre 7 et 12. La position du « savoir expert » est particulièrement basse pour les sciences humaines telles que la sociologie, l'histoire, etc., ce qui s'explique par le fait qu'une grande partie des diplômés de ces filières ne travaillent pas dans leur domaine.

Comparons les résultats de l'enquête russe avec celle des autres pays européens, notamment la France. L'enquête internationale sur les carrières des diplômés « REFLEX » offrent des données pour telle comparaison. Les résultats de l'enquête française montrent que si en France la hiérarchie des compétences n'est pas identique à celle de la Russie, le « savoir expert » n'est pas la première compétence et ni la seule compétence demandée dans l'emploi des diplômés. Parmi les compétences davantage demandées que le « savoir expert », figurent l'aptitude à gérer le temps de façon efficace, l'aptitude à expliquer de façon claire des idées ou des rapports. L'aptitude à travailler avec efficacité sous pression, l'esprit d'analyse, la capacité à travailler en groupe sont aussi importants que le « savoir expert ».

Figure 2
LES COMPÉTENCES DEMANDÉES DANS L'EMPLOI ACTUEL DES DIPLÔMÉS (FRANCE, ENQUÊTE NATIONALE)



Note : 1 (peu important) - 7 (très important), N=1 420.

Ces résultats mettent en évidence l'importance des compétences non cognitives dans le travail. Nous remarquons que les compétences telles que l'aptitude à assurer son autorité, l'aptitude à négocier de façon efficiente, l'aptitude à coordonner les activités, l'aptitude à travailler de façon efficace sous pression, etc., sont aussi importantes que les compétences cognitives (liées au processus de réflexion ou d'apprentissage : ex. : connaissance de son propre domaine de discipline ou d'autres domaines, l'esprit d'analyse, l'aptitude à acquérir rapidement de nouvelles connaissances). La note pour ce groupe de compétences est même légèrement supérieure à celle des compétences cognitives : 5,4 vs. 5,1, respectivement, mais cette différence n'est pas statistiquement significative.

Un troisième résultat intéressant de notre étude montre que les diplômés dont le travail implique la mobilisation des savoirs très divers, relevant souvent d'autres champs disciplinaires, gagnent davantage, par rapport à ceux qui travaillent uniquement dans leur domaine de spécialisation.

Tableau 1
L'IMPACT SUR LE SALAIRE DES TYPES DE CONNAISSANCES DEMANDÉES DANS L'EMPLOI

Variable	Model : $y = Lg(\text{Salaire})$			
	Coef.	Sign.	Coef.	Sign.
Constante		0,000		0,000
Catégorie de référence : « Je travaille uniquement dans mon domaine de discipline »				
« Je travaille dans mon domaine de discipline, dans un domaine proche et dans un autre domaine »	0,077	0,000	0,291	0,000
« Je travaille dans un domaine proche »	0,001	0,925	0,061	0,403
« Je travaille dans un domaine proche et dans un autre domaine »	0,047	0,023	0,213	0,001
« Je travaille dans un autre domaine »	-0,019	0,746	-0,025	0,680
pas de domaine particulier	0,021	0,300	0,130	0,072
Catégorie de référence : Domaine d'étude : sciences exactes (les mathématiques et la physique)				
Domaine d'étude : économie			-0,032	0,733
Domaine d'étude : droit			0,063	0,485
Domaine d'étude : autres sciences sociales (la sociologie, l'histoire, les lettres)			-0,065	0,485
R2 adj.	0,08		0,08	
N	300		269	

Les résultats du tableau 1 montrent que les diplômés dont le travail demande la mobilisation d'un éventail plus large de connaissances (ex. : dans son domaine, dans des domaines proches ou dans d'autres domaines simultanément) gagnent entre 5 et 8 % de plus, par rapport à ceux qui travaillent uniquement dans leur domaine. Ce constat ne semble pas très surprenant puisqu'il reflète le mouvement de la société actuelle vers l'économie basée sur les connaissances. Une des caractéristiques de cette nouvelle organisation socioéconomique concerne la disparition des frontières entre les différents domaines de connaissances dans le travail. D'une part, le processus d'innovation demande souvent la mobilisation des connaissances appartenant à des champs disciplinaires plus ou moins proches ; d'autre part, les employeurs préfèrent des travailleurs souples capables de « toucher » à des domaines différents ce qui permet de s'adapter plus facilement aux évolutions constantes et rapides du marché. Ainsi les capacités d'être polyvalent au travail et de savoir acquérir de nouvelles connaissances semblent être rémunératrices sur le marché du travail.

On remarque également que cette demande de « polyvalence », à laquelle doivent faire face les diplômés sur le marché du travail, reste valable pour tous les diplômés, indépendamment de leur filière d'études. Le tableau 1 montre que les résultats de notre modèle restent stables si l'on introduit la filière d'études des diplômés (le droit, l'économie, les mathématiques, la physique ou autres). Aussi bien des diplômés en sciences exactes que les diplômés de différentes sciences humaines reçoivent une prime salariale s'ils sont capables de travailler simultanément dans plusieurs domaines.

Enfin, nous avons examiné comment les études supérieures ont contribué au développement des différentes compétences. Parmi les compétences qui constituent les points forts des études supérieures, les diplômés ont cité surtout le « savoir expert », l'esprit d'analyse et la capacité d'acquérir rapidement de nouvelles connaissances. En revanche, parmi les points faibles ont été cités les aptitudes telles que travailler efficacement sous pression, coordonner des activités, écrire et parler une langue étrangère, émettre de nouvelles idées. Pourtant, la figure 1 montre bien que ces compétences sont très demandées dans le travail.

En conclusion, il importe de préciser que ces résultats ne signifient pas que le « savoir expert » n'est pas important au travail. Bien au contraire, cette compétence reste cruciale pour un diplômé. Cependant, l'état actuel du marché du travail, largement influencé par le mouvement vers l'économie basée sur les connaissances, présente de nouvelles demandes de compétences et de connaissances pour le personnel qualifié. *Il ne suffit plus de posséder uniquement les connaissances dans son domaine de discipline, il est essentiel de se procurer un éventail plus large de compétences*, comme la capacité d'acquérir rapidement de nouvelles connaissances, la capacité de gérer le temps de façon efficace, l'aptitude à rédiger des rapports et de la documentation, l'aptitude à travailler sous pression, la capacité à négocier, l'aptitude à assurer son autorité, l'aptitude à émettre de nouvelles idées, l'aptitude à travailler de façon productive avec les autres. Il importe de mentionner que ces résultats ne changent pas en fonction de la filière d'études des diplômés. Les diplômés des sciences exactes, aussi bien que les diplômés des différentes sciences humaines ont besoin d'être « polyvalent » au travail.

Ces résultats suggèrent que *les établissements d'enseignement supérieur doivent élargir leurs programmes et diversifier les méthodes d'apprentissage afin de mettre davantage l'accent sur le développement des compétences autres que les connaissances d'un domaine disciplinaire*. Il est intéressant de souligner que ce résultat reste aussi bien valable pour la Russie que pour la France.

Bibliographie

Bydanova E. (2006), *Employment of Higher Education Graduates in Russia*, thèse es-Sciences économiques, Université de Bourgogne, Dijon.

Becker G.S. (1964), *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, USA, National Bureau of Economic Research.

Bell D. (1973), *The coming of post-industrial society. A venture in social forecasting*, Translated by P. Andler, Paris, Robert Laffont.

David P.A. and Forey D. (2002), "Economic Fundamentals of the Knowledge Society", *Policy Futures in Education – An e-Journal*, 1, January 2003.

Dyker D.A., Radosevic S. (2000), "Building the knowledge-based economy in countries in transition. From concepts to policies", *Journal of Interdisciplinary Economics* 12(1).

European Commission (2003), Communication "The role of the universities in the Europe of knowledge", 2003, p. 2, http://europa.eu.int/eur-lex/en/com/cnc/2003/com2003_0058en01.pdf

Goskomstat (2003), *Education in Russia*, Moscow.

Institute of system analysis on social problems of big cities (ISA SPAM) (2002), *University graduates: problem of first job search*, Report, Moscow.

Kellermann P. (2007), "Acquired competencies and job requirements", in U. Teichler, *Higher education dynamics n.17. Careers of higher education graduates. Views and experiences in comparative research*, Springer, pp. 115- 130.

Paul J.-J. and Murdoch J. (2000), "Higher education and graduate employment in France", *European Journal of Education*, vol. 35, n. 2, Blackwall Publishers Ltd. 2000, USA.

Paul J.-J. and Murdoch J. (2007), "Links between knowledge and work and appropriateness of employment", in U. Teichler, *Higher education dynamics n.17. Careers of higher education graduates. Views and experiences in comparative research*, Springer, pp. 143-158.

REFLEX (2003), *The Flexible professional in the knowledge society. New demands on Higher education in Europe*, Specific Targeted Research Project (STREP) proposal.

"Reitor", Russian Independent Agency in Education Research (2005), *Which universities prepare best graduates?*, Moscow, <http://www.reitor.ru/ru/analitic/job/index.php?id19=106>

UNDP, Moscow (2004), *Report on human development in the Russian Federation. Towards a Knowledge-based Society*.

Les parcours scolaires et professionnels des jeunes étudiants canadiens

*Stéphane Moulin, Pierre Doray, Jake Murdoch, Élise Comoé, Catherine Leroy**

1. Introduction

L'analyse des parcours étudiants ne peut se contenter d'examiner que les dimensions scolaires, elle doit tenir compte de l'ensemble des aspects de la biographie qui peuvent influencer le cours des études : les héritages culturels comme les projets professionnels, ainsi que les articulations plus ou moins harmonieuses entre l'expérience scolaire et les situations extrascolaires, notamment la conciliation travail-études-famille, et plus particulièrement le travail rémunéré au cours des études. Dans de nombreux pays, les élèves et les étudiants ont augmenté, depuis une vingtaine d'année, le temps qu'ils consacrent au travail rémunéré. Ils ne travaillent plus uniquement l'été au moment des vacances, mais aussi pendant l'année scolaire.

Très rapidement, ce travail a été considéré, par les acteurs éducatifs, comme une source de distraction des études et un facteur de fragilisation sur le plan de la persévérance aux études et du rendement. Les recherches antérieures ont souligné qu'à certaines conditions, le travail rémunéré n'affecte pas le rendement. Toutefois sous des conditions différentes, la situation est toute autre. Toutes les recherches sur les parcours des étudiants doivent tenir compte de cet aspect de l'expérience des individus. Nous ne faisons pas exception.

Notre recherche s'appuie sur une enquête longitudinale. Nous pouvons examiner l'importance de la concomitance études-travail tout au cours du parcours scolaire et pas seulement au moment de l'enquête, situation de recherche sur le sujet qui est peu fréquente. Avant même de dégager les effets possibles sur les parcours, nous avons désiré décrire la situation, ne serait-ce que pour avoir une idée de l'importance du phénomène et de sa durée dans le temps. Il nous est possible de répondre à des questions comme : les étudiants travaillent-ils durant toutes leurs études ou modulent-ils leur présence au travail ? Quelle est l'importance du travail continu par rapport au travail intermittent ?

2. Le travail rémunéré des étudiants : points de repère

Le travail rémunéré des étudiants en cours est un phénomène inégalement répandu dans les pays développés, tout en étant fréquent. Ce développement est associé à la massification de l'enseignement supérieur qui a conduit à l'augmentation de l'accès aux études des jeunes issus des classes défavorisées. L'insuffisance des sources de soutien financier pour faire face à cette massification explique la faiblesse du pouvoir d'achat des étudiants (ex : prix des logements). Dans un tel contexte, il est facile de comprendre que la nécessité financière apparaît comme la motivation principale de la demande de travail rémunéré par les étudiants. Par ailleurs, d'autres motifs sont souvent évoqués comme la recherche d'autonomie financière face aux parents, l'amélioration de leurs conditions de vie, le financement des loisirs ou l'acquisition d'une expérience de travail qui serait valorisable au moment de l'insertion professionnelle.

* **Stéphane Moulin**, Département de sociologie, Université de Montréal, CP 6128, succursale Centre-ville Montréal (Québec) Canada, H3C 3J7, stephane.moulin@umontreal.ca ; **Pierre Doray**, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, Département de sociologie, Université du Québec à Montréal, CP 8888 Succursale Centre-ville, Montréal, H3C 3P8, doray.pierre@uqam.ca ; **Jake Murdoch**, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal, CP 6128, succursale Centre-ville, Montréal (Québec) Canada, H3C 3J7, jake.murdoch@umontreal.ca ; **Élise Comoé**, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, Université du Québec à Montréal, CP 8888 Succursale Centre-ville, Montréal, H3C 3P8, comoe.fiedin_elise@uqam.ca ; **Catherine Leroy**, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, Institut national de recherche scientifique, Urbanisation, culture et société, CP 8888 Succursale Centre-ville, Montréal, H3C 3P8, catherine_leroy@ucs.inrs.ca.

2.1. Intensité et nature des emplois

Il est difficile de quantifier le nombre d'étudiants qui travaillent en raison de différentes définitions du travail rémunéré d'étudiant selon les sources et les pays (le pourcentage d'étudiants qui travaillent varie entre 17 et 85 %), bien qu'il soit reconnu qu'il s'agit d'un phénomène croissant. On observe au Canada que dès la fin de l'enseignement secondaire environ deux tiers des jeunes occupent un emploi pendant leurs études (Bushnik 2003). La vie des jeunes aux études est marquée par une participation très forte au marché du travail. Le taux d'activité des jeunes en études à temps plein a augmenté considérablement depuis les années 1970 (Gauthier 1997). Parmi ces travailleurs, environ deux tiers ont des activités de travail modérées (travaillent entre 1 et 19 heures par semaines), plus d'un quart ont des activités modérées à importantes (entre 20 et 29 heures) et environ 10 % ont des activités importantes (plus de 30 heures) (Bushnik 2003 ; Bowlby et McMullen 2002).

La nature des emplois varie beaucoup (des activités intégrées aux études, des « jobs » temporaires ou saisonniers, des activités concurrentes des études). De même, la période du travail varie également : 75 % des étudiants travaillent en cours d'année en incluant la période d'été, plus de 40 % exercent un travail pendant l'année universitaire et 15-20 % travaillent de manière régulière pendant leurs études (Bérail 2007). Le travail des étudiants est plus souvent à temps partiel (56 %) et presque la moitié des contrats sont temporaires, et enfin les secteurs d'emploi recouvre notamment ceux du commerce de détail, de l'éducation et de l'hôtellerie et souvent peu en lien avec le niveau des études.

Selon les pays, le profil des étudiants qui occupent un emploi rémunéré change. En France comme dans la plupart des pays européens, les étudiantes travaillent légèrement plus souvent que leurs camarades masculins (Bérail 2007), alors qu'au Canada (à la fin du secondaire au moins), il n'y a pas de différence entre les filles et les garçons (Bushnik 2003 ; Bowlby et McMullen 2002) ; aux États-Unis les garçons travaillaient plus souvent et en Australie il n'y a pas de différence (Bushnik *ibid.*). Au Canada et aux États-Unis, les garçons font plus d'heures (Bushnik 2003 ; Bowlby et McMullen 2002). La probabilité de travailler est modulée selon l'âge, le niveau de scolarité atteint, le lieu de résidence (les urbains travaillent plus), la situation matrimoniale (les personnes en couple travaillent plus¹) et le domaine d'études.

Ainsi, la transition entre formation et emploi est plus progressive et réversible au Canada que dans les autres pays (Bourdon 2001 ; Charbonneau 2006). De plus, les dernières générations de jeunes nées au début des années 1980 étudient dans un contexte où le chômage a largement perdu de son intensité, ce qui facilite l'accès aux emplois et ce qui a aussi pour effet de brouiller la traditionnelle frontière entre parcours éducatif et insertion professionnelle.

2.2. Effets sur les parcours scolaires

Selon Bérail (2007), le travail des étudiants peut avoir des effets sur leur santé, les résultats scolaires et sur l'insertion professionnelle. Mais l'influence n'est pas linéaire en fonction du nombre d'heures travaillées. Les effets négatifs s'observent à partir d'un seuil de nombre d'heures important (au moins 15-20 heures par semaine) (Bérail 2007). De même quelques heures de travail peuvent avoir plus d'effets positifs que ne pas travailler du tout (Bushnik 2003).

Par rapport aux résultats scolaires, l'effet non-linéaire apparaît aussi, peu importe le pays analysé. Par exemple, au Canada, à la fin du secondaire, un élève a presque quatre fois plus de chance d'abandonner ses études s'il travaille plus de 30 heures par semaine par rapport un élève qui travail entre 1 et 20 heures. Un élève qui travaille entre 20 et 30 heures a 1,5 chance de plus d'abandonner par rapport à ce dernier. Ceci dit, un élève qui ne travaille pas a plus de deux fois plus de chance d'abandonner par rapport au même groupe de comparaison (Bushnik 2003 ; Bowlby et McMullen 2002). Ces différences demeurent importantes même lorsqu'on tient compte des caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves. Au cours du secondaire (15 ans), ceux qui ont abandonné avaient beaucoup plus souvent travaillé plus de 20 heures semaine. Ceux qui ont travaillé entre 1 et 10 avaient moins abandonné (Bushnik *et al.* 2004). Enfin, selon Finnie *et al.* (2005), le fait de travailler plus de 20 heures par semaines réduit de 5 % la probabilité

¹ Les étudiants français en couple travaillent trois fois plus (Bérail 2007), alors qu'il n'y a pas de différence au Canada (Bushnik 2003). Ceci dit au Canada au secondaire, le fait d'avoir un enfant réduit à moitié la probabilité de travailler, comme de ne pas vivre avec ses parents. Ces différences peuvent aussi tenir aux interventions publiques qui soutiennent la scolarité des personnes en retour aux études.

d'accéder aux études postsecondaires et de 10 % celle d'accéder aux études universitaires (les effets semblent être un peu plus larges pour les hommes que pour les femmes).

D'autres travaux soulignent également que l'influence du travail sur les résultats scolaires dépend aussi de la qualité de l'emploi et de son lien avec les études (Bérail 2007 ; Beaupère *et al.* 2007). Ceci dit, un nombre important d'heures de travail peut être une conséquence de l'abandon plutôt que la raison. En effet, les étudiants en phase de décrochage ou désintéressés aux études peuvent préférer travailler davantage d'heures (Bushnik 2003 ; Bushnik *et al.* 2004 ; Beaupère *et al.* 2007 ; Bérail 2007). La logique du travail peut progressivement gagner sur la logique des études (un échec académique peut se transformer en réussite dans le monde du travail).

Enfin, des études françaises indiquent que le fait de travailler pendant ses études a des effets positifs sur l'insertion professionnelle des étudiants (Beaupère *et al.* 2007 ; Bérail 2007). Les étudiants qui travaillent trouvent plus facilement un premier emploi après leurs études, acquièrent des compétences et des relations professionnelles et ils ont un léger avantage salarial (Bérail 2007). Il faut noter cependant que la nature des emplois occupés est importante, les « petits boulots » ont des effets positifs à court terme et des impacts négatifs à moyen terme s'ils sont toujours occupés plusieurs années après la fin des études (Bérail 2007).

3. Repères méthodologiques

La plupart des travaux quantitatifs ayant essayé de documenter le phénomène de combinaison de travail et des études se sont limités à des analyses transversales à différents âges ou moments de la transition (Gauthier 2003). La mise à disposition des résultats des premiers cycles de l'enquête sur les jeunes en transition (EJET) permet de réaliser des analyses longitudinales de cette combinaison, soit en prenant quelques dates précises et en analysant les changements entre ces deux dates (Zeman *et al.* 2004) soit en tenant compte des changements de situations mois par mois sur 4 ans (Moulin et Doray 2007), ce que nous désirons réaliser.

L'objectif de l'enquête sur les jeunes en transition (EJET) est d'étudier les transitions des jeunes pendant les études et entre les études et l'emploi, un accent particulier est mis sur la transition entre le secondaire et le postsecondaire. L'EJET est un panel qui fonctionne par cycle de deux ans, les enquêtes ayant été réalisées en 2000, 2002 et 2004 pour les trois premiers cycles. Elle est composée de deux cohortes : la cohorte A regroupe des jeunes nés en 1984 et la cohorte B des jeunes nés entre 1979 et 1981. Dans cet article, nous n'utilisons que les données de la cohorte A afin d'analyser la combinaison des études et du travail pendant une période de 4 ans se situant entre un peu avant la fin de la scolarité obligatoire jusqu'à un peu après les premières transitions vers le postsecondaire.

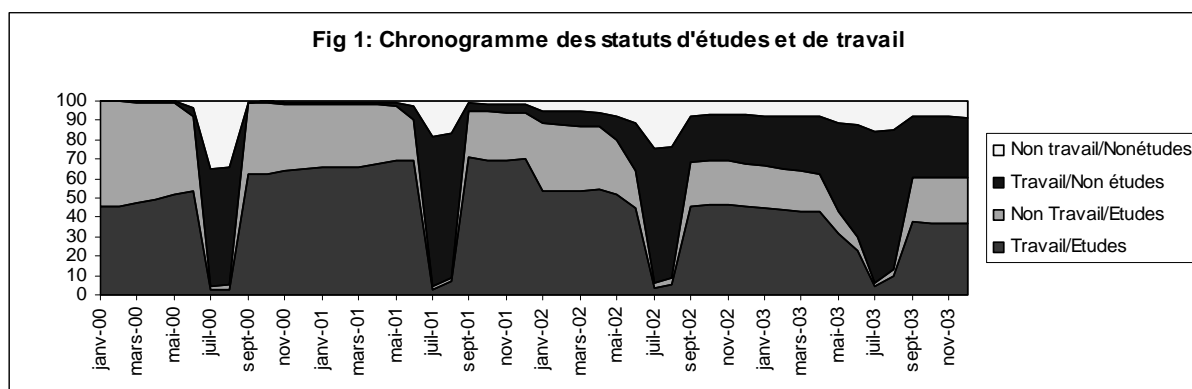
Dans l'EJET, un calendrier mensuel du statut par rapport aux études peut être reconstitué. Des variables mensuelles permettent de savoir si les jeunes du secondaire sont en études à temps plein ou non pour chaque mois de janvier 2000 à décembre 2004. Ces informations sur le statut mensuel d'études à temps plein peuvent être complétées par la prise en compte des mois de début et des mois de fin des études dans les modules des programmes du postsecondaire pour tenir compte des étudiants à temps partiel du postsecondaire. Cette distinction entre deux régimes d'études reflète les règlements régissant le statut des étudiants du postsecondaire dans chacune des provinces. Par ailleurs, il est aussi possible de construire un calendrier mensuel du statut par rapport au travail. Des variables mensuelles permettent de savoir si le jeune a un emploi rémunéré ou non à un mois donné. Est considéré comme un emploi rémunéré toute activité rémunérée, y compris les petits travaux, la garde d'enfants ou le tutorat, la distribution de dépliants ou le déneigement de l'entrée d'un(e) voisin(e). Par ailleurs, l'information mensuelle sur le statut dans l'emploi peut être complétée par une information sur le statut du travail dans le module liste d'emplois, permettant d'identifier les jeunes en congés qui bien qu'ayant un emploi n'y travaillent pas.

La méthode utilisée pour analyser la combinaison entre le travail et les études est l'analyse de séquences. Cette méthode fournit des outils d'analyse pertinents pour la comparaison des parcours des jeunes. Ce sont des méthodes qui permettent de décrire, comparer et classer des séquences de situations, c'est-à-dire des chaînes d'états situés temporellement (Brzinsky-Fay *et al.* 2006). La description des séquences d'épisodes (chaînes de situations identiques) permettent d'identifier des classes de parcours.

4. Les résultats

4.1. L'analyse descriptive des séquences

Le chronogramme de la figure 1 illustre la fréquence très élevée des jeunes canadiens nés en 1984 qui cumulent très tôt les études et le travail après 16 ans. Pendant les cinq premiers mois de 2000, alors que tous les jeunes sont encore en situation de scolarité obligatoire au secondaire (ils n'ont pas encore 16 ans ou ils ont 16 ans mais n'ont pas terminé l'année scolaire), la proportion de jeunes aux études ayant un emploi et ayant travaillé effectivement au moins une heure passe de 45,4 % en janvier 2000 à 52 % en mai 2000. Ce taux d'emploi des jeunes aux études varie ensuite entre 60 et 75 % pendant les quatre premiers et quatre derniers mois de chaque année. Le chronogramme montre également la très faible proportion des jeunes qui ne sont ni en études ni en emploi un mois donné. Pendant les mois d'été, la plupart des jeunes déclarent qu'ils travaillent sans étudier. À la fin de la période considérée, 30 % des jeunes ne sont plus aux études, et les trois quarts d'entre eux travaillent, ce qui fait que 9 % des jeunes ne sont ni aux études ni en emploi.



À la vue de l'évolution de la description transversale des statuts que présente ce chronogramme, il est intéressant de noter une certaine discontinuité entre les deux cycles. Les informations mensuelles sur les situations des jeunes de janvier 2000 à décembre 2001 sont toutes recueillies au début de l'année 2002 tandis que c'est au début de l'année 2004 que sont recueillies les autres informations mensuelles. Or la proportion des jeunes qui déclarent travailler chute considérablement de 74 % en décembre 2001 à 61 % en janvier 2002, soit environ de 13 points. Par ailleurs, les courbes de taux d'emploi semblent suivre dans chaque cycle à peu près les mêmes évolutions. Cette chute soudaine ne peut donc pas s'expliquer par un effet de conjoncture puisqu'elle n'apparaît pas en milieu de cycle. On a vraisemblablement ici affaire à un effet de mémoire : les emplois de début de cycle sont sans doute ceux que les jeunes oublient de mentionner, involontairement ou volontairement (pour abrégier le temps de l'interview).

Les visualisations précédentes peuvent être précisées à l'aide de l'analyse des séquences d'épisodes et d'éléments les plus fréquentes de l'échantillon. Un élément est défini ici par la situation mensuelle et un épisode par une séquence d'éléments identiques. Compte tenu de la spécificité des situations des mois d'été, il est intéressant de ne retenir pour les fins de notre analyse que les quatre premiers et quatre derniers mois de chacune des années, soit en tout 32 mois d'observations. Le tableau 1 donne les effectifs correspondant aux 10 séquences d'épisodes les plus fréquentes² auxquels on fait correspondre les 10 séquences d'éléments les plus fréquentes. Les 10 séquences d'épisodes les plus fréquentes rassemblent 10 290 jeunes sur les 19 697 jeunes de l'échantillon.

La séquence la plus fréquente est celle des jeunes qui pendant les 32 mois sont toujours aux études et au travail (séquence 1). Il y a ainsi environ quatre fois plus de jeunes dans ce cas que de jeunes qui sont toujours aux études sans jamais travailler (séquence 9). La deuxième séquence d'épisodes la plus fréquente concerne des jeunes qui travaillent lorsqu'ils sont aux études et qui arrêtent leurs études pour rentrer sur le marché du travail (séquence 2). Cependant, cette sortie peut se faire plus ou moins précocement : comme l'atteste la présence de 3 des 10 séquences d'éléments les plus fréquentes (avec sortie en été 2002, en été 2003 ou en janvier 2001). D'autres jeunes tout en restant aux études pendant les 32 mois passent soit d'un épisode de non-travail à un épisode de travail (séquence 3) soit d'un épisode de travail à un épisode de non-travail (séquence 4). De même, le moment où ce passage s'effectue varie beaucoup. Deux séquences

² Les codes utilisés dans le tableau sont : 1 études et travail 2 études sans travail 3 non-études et travail.

fréquentes d'éléments se différencient en fonction du moment où le passage du non-travail au travail se fait : en été 2000 à la fin de la scolarité obligatoire ou en été 2001. Trois séquences fréquentes d'éléments se différencient en fonction du moment où le passage du travail au non-travail se fait : en été 2003, en janvier 2002 ou en été 2002. Le reste des séquences d'épisodes est plus hétérogène : certains semblent passer alternativement d'épisodes de travail/études à des épisodes de non-travail/études (séquences 6 7 et 8), et d'autres ont des trajectoires d'études non linéaires marquées par une interruption (séquence 10).

Tableau 1
LES SÉQUENCES LES PLUS FRÉQUENTES

	Les 10 séquences d'épisodes les plus fréquentes	N =	Les 10 séquences d'éléments les plus fréquentes	N =
1	1	1 669	1111111111111111111111111111111111	1 669
2	13	1 549	111111111111111111111111113333333333	704
			1111111111111111111111111111111113333	387
			111111111111111111111333333333333333	206
3	21	1 324	22221111111111111111111111111111	368
			222222222221111111111111111111	205
4	12	1 115	111111111111111111111111111111112222	386
			1111111111111111112222222222222222	292
			1111111111111111111112222222222222	189
5	213	1 081		
6	212	1 079		
7	2121	801		
8	121	790		
9	2	447	2222222222222222222222222222222222	447
10	131	435		
Autres				
Total		10 290		4 853

4.2. Classification des parcours

Les analyses descriptives précédentes font bien sûr ressortir la participation très forte au marché du travail des jeunes qui sont aux études. Mais elle permet aussi de montrer une certaine hétérogénéité des trajectoires individuelles. Deux dimensions de cette hétérogénéité ont pu être identifiées : la plus ou moins grande précocité de la sortie des études d'une part et le type de combinaison entre études et travail d'autre part (toujours avec travail, toujours sans travail, du travail au non-travail et du non-travail au travail). C'est donc ce type de classes qu'il s'agit d'identifier sur l'ensemble de l'échantillon. La stratégie générale choisie pour la classification consiste à réaliser une typologie à partir d'une analyse factorielle, puis à corriger ensuite manuellement cette typologie pour obtenir un plus petit nombre de classes et retrouver les deux dimensions précédentes.

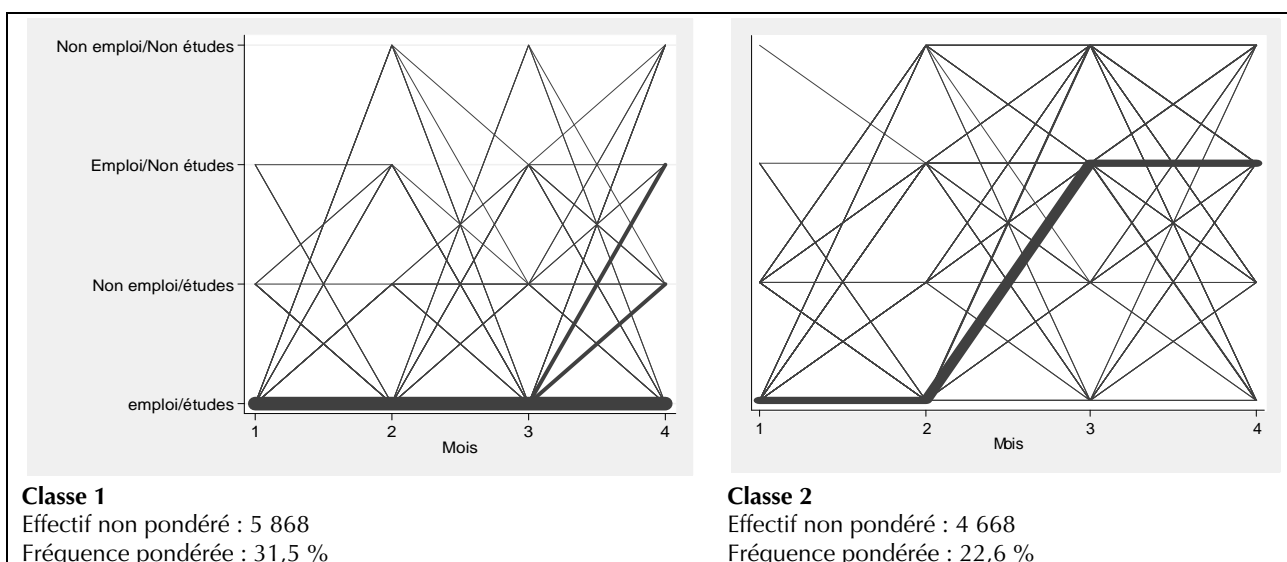
La première étape a consisté à réaliser à l'aide du logiciel SPAD une typologie sur les 32 variables qualitatives à 4 modalités qui résument l'information sur les séquences d'éléments présentés à la figure 2. L'analyse de correspondances multiples a été faite sans ventilation d'aucune modalité et les 26 premiers facteurs ont permis de capter un peu plus de 80 % de l'inertie totale. Nous avons choisi ensuite dans une deuxième étape de réaliser une classification mixte (agrégation autour de centres mobiles et classification hiérarchique) à partir des coordonnées de ces 26 premiers facteurs seulement. Nous avons obtenu 11 classes. Deux classes ont été directement regroupées à d'autres. Les jeunes de deux autres classes ont ensuite été reclassés en fonction de la présence ou d'un épisode de travail de 8 mois, en excluant les mois correspondants aux « vacances » scolaires. Finalement, la classe spécifique des parcours continus de non-études a été supprimée de l'analyse en raison de ses très petits effectifs³. La classification finale est donc constituée par 6 classes, que nous avons regroupées en trois groupes.

³ Cette dernière classe ne représente que 1,2% de la population. Elle se compose de jeunes qui n'étudient pas pendant quasiment toute la période.

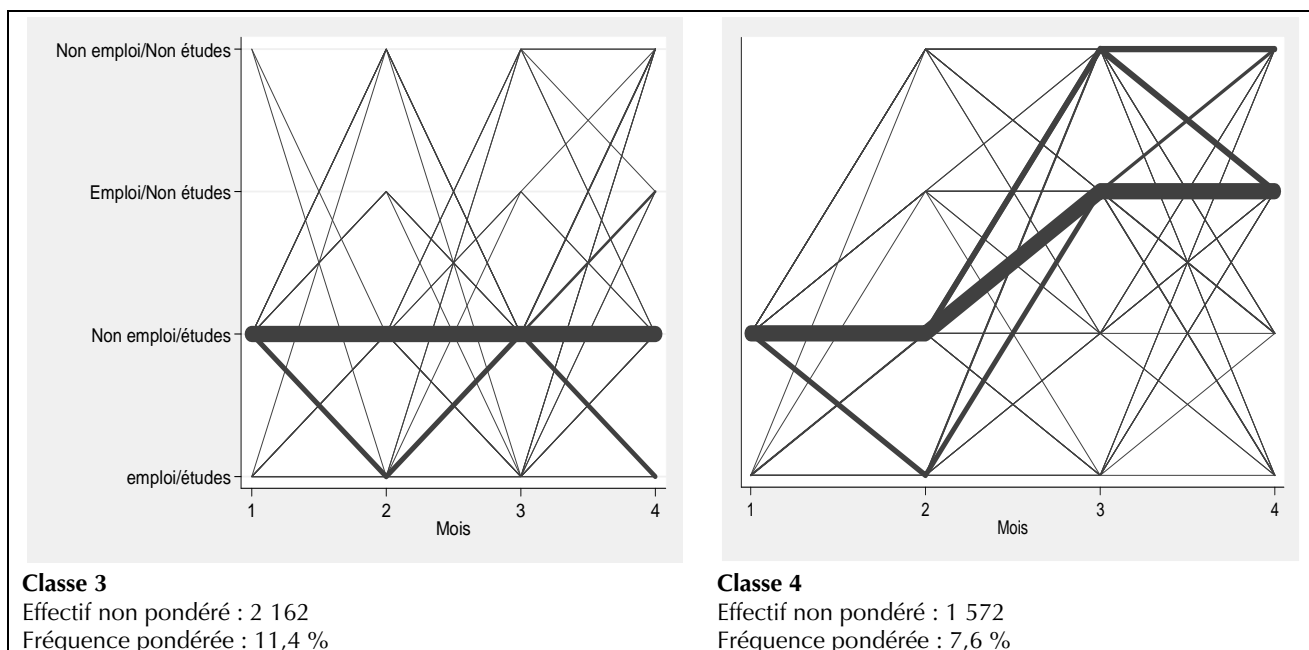
Pour présenter les classes, nous utilisons la représentation graphique dite des « coordonnées parallèles » (« *parallel coordinates plots* »). Nous avons choisi de nous focaliser sur les trajectoires entre les 4 mois d'octobre de la période. Ainsi le mois 1 représente la situation au mois d'octobre 2000 et le mois 4 au mois d'octobre 2003. Dans ce type de représentation, les trajectoires prennent la forme de segments d'autant plus épais que le nombre de jeunes qui empruntent ces trajectoires est grand.

Figure 2
LES DIFFÉRENTES CLASSES IDENTIFIANT LES PARCOURS TYPES

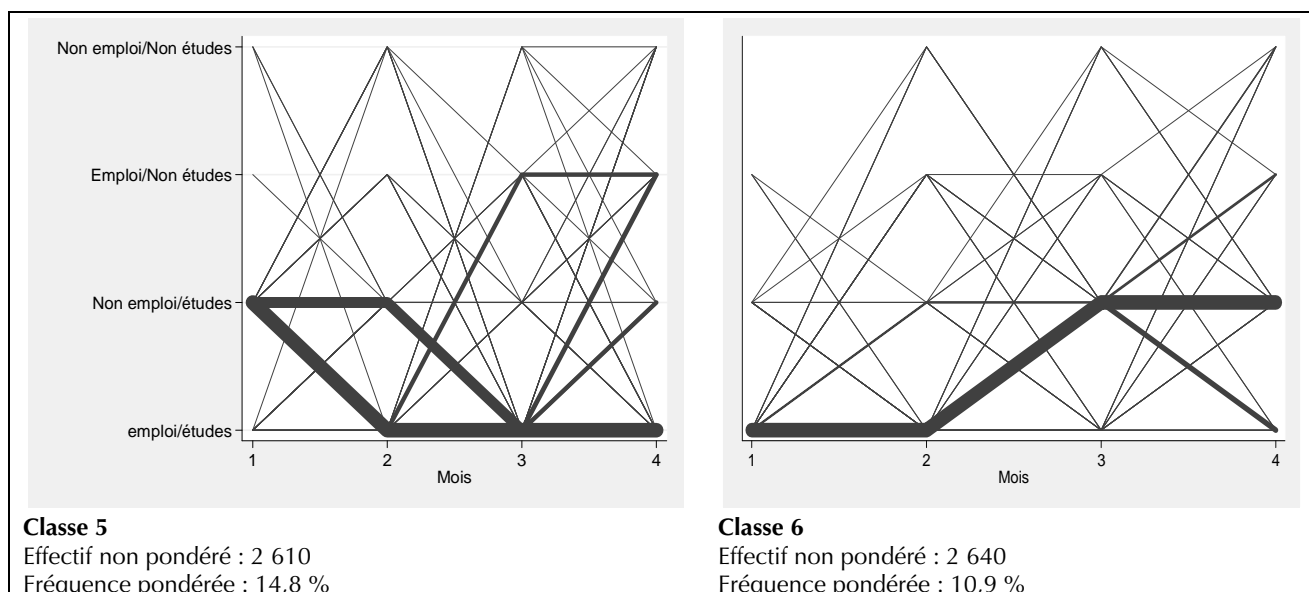
A) LES JEUNES QUI TRAVAILLENT PENDANT LEURS ÉTUDES



B) LES JEUNES QUI NE TRAVAILLENT PAS PENDANT LEURS ÉTUDES



C) LES JEUNES ÉTUDIANTS QUI CHANGENT DE STATUT DE TRAVAIL



Le premier groupe de classes rassemble les jeunes qui travaillent lorsqu'ils sont aux études (fig. 2). Il y a concomitance du travail rémunéré et des études. On y retrouve deux classes : les jeunes qui étudient et travaillent pendant la grande majorité des 32 mois considérés ; et les jeunes qui étudient en travaillant les deux premières années, et qui quittent les études au cours de la troisième année pour entrer sur le marché du travail (ces derniers perdent donc leur statut d'étudiants). Ces jeunes sont assez largement majoritaires puisque ces deux classes représentent ensemble plus de la moitié de la population des jeunes.

Le second groupe de classes est composé de jeunes qui ne travaillent pas lorsqu'ils sont aux études (fig. 2). On y retrouve deux classes selon le statut par rapport à la durée des études : les jeunes qui étudient sans travailler pendant la majorité des 32 mois considérés ; et les jeunes qui étudient la plupart du temps sans travailler mais arrêtent ensuite les études. Ils sont relativement peu nombreux dans la mesure où ces deux classes ne regroupent ensemble que 19 % des jeunes environ. On peut noter que certains jeunes peuvent ponctuellement travailler le mois d'octobre 2001, mais que ces épisodes de travail ne sont pas durables.

Le troisième groupe de classes est composé de jeunes qui étudient pendant la grande majorité des 32 mois mais qui passent d'un épisode significatif de non-travail à un épisode significatif de travail ou inversement. C'est moins une alternance entre épisodes différents qu'une trajectoire menant d'un type d'épisode à un autre qui caractérise ces jeunes. Les jeunes de ces deux classes représentent environ le quart de la population.

4.3. Profil sociodémographique et géographique des parcours types

Le premier type de profil se rapporte aux caractéristiques sociodémographiques des jeunes. Nous n'avons retenu que le sexe et l'origine familiale. L'indicateur de capital économique retenu est construit à partir du revenu brut annuel combiné des parents : si ce revenu est compris entre 40 000 dollars et 70 000 dollars, alors le capital économique est dit moyen (le tiers de la population), il est dit inférieur en deçà et supérieur au-delà (le quart de la population). L'indicateur de capital culturel est lié au concept d'étudiant de première génération (EPG) dans son acceptation la plus large : si les deux parents n'ont pas entamé d'études postsecondaires, l'étudiant est dit de première génération ; si un des deux parents a commencé des études postsecondaires, même sans obtenir de diplôme, le jeune est qualifié de non-EPG.

Les résultats, donnés au tableau 2, montrent que les hommes, les enfants de parents aux revenus faibles et les enfants de parents n'ayant pas fait d'études postsecondaires ont tendance à moins prolonger leurs études que les femmes, les enfants de parents aux revenus élevés et les enfants dont au moins un des parents a fait des études postsecondaires. Ils sont en effet davantage présents dans la classe 2 que dans la classe 1, et dans la classe 4 que dans la classe 3.

Tableau 2
PROFIL SOCIODÉMOGRAPHIQUE DES CLASSES (%)

	Sexe		Revenu familial			Étudiant 1 ^{ère} Génération	
	hommes	femmes	inférieur	moyen	supérieur	EPG	Non-EPG
Concomitance							
Classe 1	42,5	57,5	18,7	33,8	47,5	17,8	82,2
Classe 2	52,0	48,0	26,0	37,8	36,3	25,5	74,5
Ne travaille pas/étudie							
Classe 3	57,9	42,1	27,1	31,4	41,5	17,6	82,4
Classe 4	62,4	37,6	34,6	35,4	30,0	21,9	78,1
Changement de statut							
Classe 5	56,0	44,0	22,7	35,6	41,7	18,2	81,8
Classe 6	43,9	56,1	21,5	35,1	43,4	15,2	84,8
Total	49,2	50,8	23,8	34,9	41,3	19,7	80,3

Cette association se combine par ailleurs avec une autre relative au statut de la combinaison du travail et des études. Les femmes sont relativement beaucoup plus présentes que les hommes dans les classes de jeunes qui travaillent lorsqu'ils étudient. Les fils de parents aux revenus faibles sont sans travail plus souvent que les autres lorsqu'ils étudient alors que ceux dont les parents ont des revenus élevés ont tendance à être davantage dans du cumul travail et études sur les 32 mois. Par contre, les étudiants de première génération comme ceux de seconde génération ne sont pas plus nombreux à ne pas travailler qu'à travailler.

Ajoutons aussi que les hommes sont proportionnellement plus nombreux dans les parcours passant des études sans emploi rémunéré vers la situation de concomitance. Les filles sont proportionnellement plus nombreuses dans les parcours inverses, alors qu'elles sont plus nombreuses à amorcer un travail au cours de leurs études.

Le second type de profil se rapporte au modèle de système éducatif dans lequel les jeunes se retrouvent. Nous avons dégagé l'existence de trois modèles de système éducatif en fonction des trajectoires formelles que chacun d'eux impose. L'information sur le lieu de résidence est donnée au moment des enquêtes des cycles 2 et 3. Le modèle 1 est celui des parcours exclusifs. Les étudiants doivent choisir entre l'université ou le collège communautaire (formation professionnelle et technique). Nous le trouvons dans quatre provinces : à Terre Neuve, en Nouvelle-Écosse, au Nouveau-Brunswick ou en Ontario. Le modèle 2, les parcours par étape, oblige les étudiants qui désirent poursuivre des études universitaires à passer par une institution intermédiaire, le cégep. Ce dernier regroupe des programmes de formation préuniversitaire comme des programmes techniques. Ce modèle prévaut au Québec. Enfin le modèle 3, dit aux parcours hybrides, propose une multiplicité de choix aux élèves qui désirent réaliser des études postsecondaires. Nous retrouvons ce modèle dans cinq provinces : le Manitoba, la Saskatchewan, l'Alberta, la Colombie-Britannique et à l'île du Prince-Édouard⁴.

Nous constatons une diversité de parcours selon les modèles. Les parcours avec interruption d'études (classe 2 et 4) sont proportionnellement plus nombreux dans le modèle 3 que les parcours sans interruption d'études (classe 1 et 3). La situation est plutôt inversée dans le modèle 1, où les répondants ayant interrompu leurs études y sont proportionnellement moins nombreux. En d'autres mots, les parcours marqués par le cumul du travail et des études sont plus fréquents dans le modèle 1. C'est davantage les parcours d'études passant d'un épisode de non-travail à un épisode de travail (classe 5) et ceux de non-travail qui sont plutôt associés au modèle du Québec (modèle 2). Plus globalement, le modèle du Québec se démarque des deux autres en ce qu'il n'est pas aussi fortement associé à une classe en particulier.

⁴ Dans les faits, nous avons identifié le modèle de système éducatif en utilisant le lieu de résidence des répondants aux deux premiers cycles de l'enquête.

Tableau 3

PROFIL DES CLASSES SELON LE TYPE DE MODÈLES INSTITUTIONNELS DU POSTSECONDAIRE (%)

	Modèle 1 cheminements exclusifs Ontario, Terre Neuve, Nouveau Brunswick, Nouvelle Écosse	Modèle 2 cheminements pas à pas Québec	Modèle 3 cheminements hybrides Colombie Britannique, Alberta, Sastchatchewan, Manitoba, Île du Prince Edouard
Concomitance			
Classe 1	55,8	21,7	22,5
Classe 2	34,2	17,6	48,1
Ne travaille pas			
Classe 3	45,9	26,5	27,6
Classe 4	30,7	20,8	48,5
Changement de statut			
Classe 5	47,4	27,7	24,9
Classe 6	51,0	20,2	28,8
Total	45,8	22,2	32,0

5. En guise de Conclusion

Nous ne voudrions pas vraiment conclure cette analyse dans la mesure où ce travail est le premier pas d'une analyse plus poussée des parcours étudiants au cours de laquelle nous chercherons à mieux cerner l'impact du travail rémunéré sur les parcours scolaires. Alors que retenons-nous de cette première analyse ?

D'abord, il faut reconnaître l'importance du phénomène du travail étudiant qui commence relativement tôt au cours de la scolarité. Ces résultats confirment les travaux antérieurs. L'analyse longitudinale souligne aussi que les jeunes travaillent de manière continue tout au cours de leurs études. Les deux classes qui regroupent les parcours concomitants regroupent plus que la moitié de l'effet. De plus, seulement le quart des répondants ont changé de situation : état de non-travail à travail ou l'inverse (travail à non-travail). L'hypothèse que les jeunes modulent leur présence au travail en fonction de leur expérience scolaire ne trouve pas d'écho. Il est possible qu'ils diminuent le nombre d'heures de travail, mais peu finalement quittent leur emploi. Ainsi, la concomitance apparaît une situation relativement stable au cours des études, bien que le moment où les étudiants commencent à travailler varie.

Les parcours des jeunes seraient aussi modulés par les modes d'ancrage social des individus. Ainsi, les hommes semblent interrompre plus facilement leurs études que les filles. Ces dernières ont tendance à cumuler plus souvent et surtout plus précocement que les hommes les études et le travail. Cette association renvoie sans doute en partie au fait que le nombre d'emplois disponibles pour les filles est socialement plus élevé. Il suffit de penser aux emplois de gardiennage d'enfants qu'elles occupent majoritairement. Les emplois masculins seraient plus facilement disponibles à un âge plus élevé. En d'autres mots, nous retrouverions un effet de l'organisation sexuelle des emplois qui se manifesterait très tôt dans les biographies individuelles et de la disponibilité des emplois.

La modulation selon la situation économique et culturelle de la famille indique que les jeunes venant de familles aux revenus inférieurs tendent à quitter les études plus rapidement. Ce départ précoce tient en partie au fait qu'ils se sont dirigés vers des programmes de formation plus courts qui les conduisent plus rapidement vers le marché du travail. Nous retrouvons des tendances similaires, certes moins marquées, sur l'origine culturelle des jeunes. Ce type d'association n'est pas surprenant et s'interprète simplement comme l'effet de l'origine sociale sur la poursuite des études : une personne d'origine économique ou culturelle défavorisée ou plus faible a relativement plus de probabilités de quitter les études au Canada.

Par ailleurs, les jeunes d'origine économique plus faible ne sont pas proportionnellement plus nombreux à se retrouver dans les parcours de concomitance, alors que les jeunes d'origine élevée le sont. Ceci conduit à penser que si des jeunes doivent travailler pour poursuivre leurs études, le choix de la concomitance ne peut être cependant seulement associé à la nécessité. Ceci confirme les travaux antérieurs qui soulignent que le travail des étudiants répond à différents impératifs sociaux comme le désir de maintenir une certaine norme de consommation caractéristique de leur milieu d'origine tout en restant indépendant de leurs parents.

L'association entre les parcours et les modèles éducatifs indique bien des différences. Ainsi, le modèle des cheminements exclusifs est associé à la concomitance travail-études ainsi qu'à des départs précoces moins nombreux. Par contre, le modèle des cheminements hybrides (3) est plutôt associé aux départs plus rapides et à une plus faible concomitance. Le modèle 2 spécifique au Québec ne privilégie pas un parcours de manière aussi forte que dans les deux autres modèles, bien qu'il se démarque par le fait de ne pas travailler au cours des études ou de commencer à travailler plus tard dans le cursus scolaire. L'effet du système n'est pas facilement interprétable. On peut voir dans le modèle 1 une prédominance des études universitaires qui obligent les étudiants à quitter le domicile familial, ce qui implique la nécessité de travailler pour faire face aux dépenses quotidiennes. À l'opposé, le modèle 3 pourrait laisser une plus grande place aux programmes techniques, les départs précoces étant alors le résultat de l'obtention plus rapide du diplôme. En même temps, la majorité des provinces qui ont implanté le modèle 3 sont situées dans l'ouest du pays et elles vivent une très forte croissance économique. Les emplois y sont abondants, conjoncture qui peut exercer un attrait certain. Deux traits du modèle 2 peuvent expliquer ses associations. D'une part, le Québec s'est doté d'un vaste réseau de cégeps, ce qui peut faciliter l'accès géographique à l'enseignement collégial et réduire, en comparaison à d'autres provinces, la pression au travail. D'autre part, il est possible que les étudiants soient plus nombreux à commencer à travailler une fois connu le régime éducatif de l'enseignement collégial.

Bibliographie

Beaupère N., Chalumeau L., Gury N. et & Huguée C. (2007), *L'abandon des études supérieures*, Rapport réalisé pour l'OVE, Paris, La Documentation française.

Berail L. (2007), *Le travail des étudiants*, Conseil économique et social, La documentation française.

Bourdon S. (2001), « Les jeunes de l'école à l'emploi : l'hyperactivité comme adaptation à la précarité au Québec », in L. Roulleau-Berger & M. Gauthier (dir.), *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord*, Paris, Éditions de l'Aube, pp. 73-85.

Bourdon S. et M. Vultur (dir.) (2007), *Les jeunes et le travail*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.

Bowbly J et McMullen K. (2002), *À la croisée des chemins : premiers résultats pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition*, Développement des ressources humaines Canada, Statistique Canada.

Brzinsky-Fay C., Kohler U., Luniak M. (2006), « Sequence analysis with Stata », *The Stata Journal*, 6(4), pp. 435-460.

Bushnik T, Barr-Telford L. et Bussière P. (2004), *À l'école secondaire ou non : premiers résultats du deuxième cycle de l'Enquête auprès des jeunes en transition de 2002*, Document de recherche n° 014, Éducation, Culture et Tourisme, Statistique Canada.

Bushnik T. (2003), *Étudier, travailler et décrocher : relation entre le travail pendant les études secondaires et le décrochage scolaire*, Document de recherche n° 004, Éducation, Culture et Tourisme, Statistique Canada.

Charbonneau J. (2006). « Réversibilités et parcours scolaires au Québec », *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 120, janvier-juin, pp. 111-132.

Finnie R., Lascelles E. et Sweetman A. (2005), *Qui poursuit des études supérieures ? L'incidence directe et indirecte des antécédents familiaux sur l'accès aux études postsecondaires*, Document de recherche n° 237, Direction des études analytiques, Statistique Canada.

Gauthier M. (1998), « Les jeunes et le travail : un terrain mouvant », in J.-P. Dupuis et A. Kuzminski (dir.), *Sociologie de l'économie, du travail et de l'entreprise*, Montréal, Paris, Casablanca, Gaëtan Morin Éditeur, pp. 245-286.

Moulin S. et P. Doray (2007), « Les parcours des jeunes : catégorisations statistiques et représentations normatives », Colloque *Approches longitudinales : confrontations Franco-canadiennes*, Centre Maurice Halbwachs, Paris, lundi 22 octobre.

Roy J. (2006), *Les logiques sociales et la réussite scolaire des cégépiens*, Québec, Les Éditions de l'IQRC.

Scherrer S. (2001), « Early career patterns : a comparison of Great Britain and West Germany », *European Sociological Review*, vol. 17, pp. 119-44.

Zeman K., Knighton T. et Bussière P. (2004), *Aperçu des cheminements liés aux études et au marché du travail des jeunes Canadiens de 20 à 22 ans*, Ottawa, Statistique Canada, Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation : documents de recherche, n° au catalogue : 81-595-MIF2004018.

Effets des modalités du choix initial sur le parcours de formation et la trajectoire professionnelle

*Annick Evrard, Claude Albert Kaiser, François Rastoldo**

L'objectif est ici de présenter quelques résultats d'un questionnaire issu d'une recherche plus globale visant à comprendre les dynamiques inhérentes au fonctionnement de la formation professionnelle, plus particulièrement dans le canton de Genève en Suisse. Deux rapports ont été édités à ce propos (Kaiser, Davaud, Evrard, et Rastoldo 2007 ; Rastoldo, Evrard et Amos 2007). Nous désirons mettre en exergue les modalités perçues de l'entrée en formation comme révélatrices d'attitudes plus générales à l'égard de la formation ou du métier souhaité. Avant de présenter les principaux résultats obtenus, il convient de décrire brièvement la formation professionnelle en Suisse.

1. La formation professionnelle en Suisse

Dans les systèmes de formation en Suisse, la formation professionnelle, au niveau du secondaire II (niveau de CITE 3), a le plus souvent la forme d'un apprentissage en alternance entre une école qui dispense des cours (entre un jour et demi et deux jours par semaine) et une entreprise où l'apprenant acquiert un savoir-faire professionnel. Ce mode de formation, souvent appelé formation duale, est offert pour pratiquement tous les domaines professionnels. Cela concerne non seulement les professions de l'artisanat et de la construction mais également les métiers techniques (de l'électronique ou de l'informatique par exemple), les métiers du commerce (dans la vente, les banques, les régies, les fiduciaires ou encore les assurances) ou de la santé (les assistants de médecin notamment). En résumé, l'ensemble des métiers qui exigent une certification de niveau secondaire sont majoritairement appris par une formation en alternance.

À Genève, d'où sont tirées nos observations, les orientations au secondaire II sont caractérisées par quelques singularités. Les jeunes s'orientent avec une préférence marquée pour les écoles généralistes d'un niveau d'exigence élevé (le Collège à Genève, qui est l'équivalent des filières françaises conduisant aux bacs généraux). D'autre part, les formations professionnelles duales sont d'un niveau d'exigence assez élevé (avec des examens d'entrée sélectifs), donc un nombre important d'élèves en difficultés scolaires, bien qu'intéressés par ces formations, doivent auparavant effectuer des mises à niveau pour accéder à ces filières (préapprentissage ou compléments de formation). Au final, moins de 5 % des jeunes quittant le secondaire I s'engagent directement dans un apprentissage en alternance. Cependant, environ un tiers des diplômés secondaire II certifient des formations de ce type. Donc l'entrée en formation professionnelle en alternance s'effectue pour l'essentiel après des réorientations durant le cursus secondaire II.

Les transitions entre le secondaire I (le collège en France) et les formations professionnelles duales sont en conséquence souvent indirectes, mais selon deux manières :

- d'une part des transitions marquées surtout par l'échec scolaire. Il s'agit de jeunes qui n'ont, en raison d'acquis scolaires insuffisants en fin de scolarité obligatoire, ni la possibilité d'entrer dans une école, ni celle de satisfaire aux exigences des entreprises (dans les métiers qu'ils convoitaient en tous cas) pour commencer un apprentissage dual. La transition indirecte est alors essentiellement un passage par une structure de préapprentissage ou de complément de formation ;
- d'autre part, des transitions souvent très indirectes de jeunes qui n'ont pas ou peu de difficultés scolaires, mais qui ont essayé d'autres (souvent plusieurs) formations en école avant d'entrer dans une formation duale. Ces transitions indirectes sont alors plutôt caractérisées par une orientation séquentielle.

L'orientation en formation professionnelle initiale et son déroulement s'inscrivent donc dans le contexte plus général des transitions entre les formations de niveaux secondaires I (niveau de CITE 2) et II. Ce contexte est marqué à la fois par la généralisation de la poursuite de la formation au-delà de l'obligation scolaire et par

* Annick Evrard, Claude Albert Kaiser, François Rastoldo, Service de la recherche en éducation du Département de l'instruction publique du Canton de Genève (SRED), 12 quai du Rhône, 1205 Genève, Suisse, annick.evrard@etat.ge.ch, claude.kaiser@etat.ge.ch, francois.rastoldo@etat.ge.ch .

des orientations qui se déroulent souvent en plusieurs étapes créant parfois des parcours de formation complexes.

2. Approche conceptuelle de l'enquête par questionnaire

Pour donner un cadre interprétatif aux questions posées, la formation a été abordée par une approche psychosociale. Elle est centrée sur l'analyse des différentes façons que vont avoir les apprenants de s'approprier, de comprendre et d'interpréter leur formation et les événements à même de survenir, selon les contextes professionnels et de formation rencontrés.

La formation professionnelle et le métier visé participent étroitement à la construction d'une *identité sociale*, par le statut qu'ils donnent dans la société, qualifié par les valeurs qui vont leur être attribuées. Le métier et la formation ont donc été conçus comme des intermédiaires entre des représentations de soi, par rapport notamment aux aspirations ou aux projets personnels, et une demande sociale s'exprimant au travers des exigences perçues en termes éducatifs ou des savoirs inhérents à la profession.

La spécificité des apprenants est d'être dans une phase de transition où la position professionnelle peut être plus ou moins stable. Marcia (1966 ; voir également Bosma 1994) parle à ce propos de *statuts identitaires* qui caractérisent l'état dans lequel se trouve l'adolescent face à des engagements qu'il doit prendre pour se positionner dans la vie adulte. Plus précisément, il parle de *moratoire* lorsqu'il y a exploration de différentes options sans prendre d'engagements, de *forclusion* quand les engagements sont délégués à autrui, de *diffusion* lorsque la question est considérée comme non pertinente ou hors de maîtrise et, finalement, d'*identité réalisée* lorsque les engagements sont librement choisis. Kraus (1998) remet en question la linéarité du processus de la construction de l'identité et parle plutôt de dynamique fonctionnelle de ces états à l'égard du contexte. Les états identitaires peuvent donc fluctuer selon les moments et les situations. Il émet l'hypothèse que *la diffusion* par exemple peut être particulièrement adaptative dans une situation où la notion même de projet est remise en cause par un contexte économique difficile en termes d'emplois, qui rend improbable l'idée d'une linéarité dans une carrière. La nécessité de devoir changer de métier – et de ne pas exercer le métier appris –, l'évolution de la définition même de certains métiers du fait de changements technologiques majeurs, voire les discours sur la formation tout au long de la vie pourraient paradoxalement amener à une conception de la formation peu planifiée, occultant le futur, et mettant l'accent sur le moment présent et les opportunités offertes.

En guise d'investissement ou d'engagement dans la formation, le concept d'*implication*, développé par Rouquette (1997 ; Flament et Rouquette 2003) et appliqué ici au niveau de la formation, a servi de référence dans l'explication de la persévérance dans la formation, sur le plan individuel, et dans l'explication de la construction d'une identité valorisante au niveau social. L'implication est conçue comme une dimension qui participe étroitement à l'élaboration du cadre de référence de l'apprenant dans son parcours de formation. Ce cadre, tout en étant subjectif et propre à l'individu, est également déterminé socialement puisqu'il est la résultante des interactions de l'individu avec son milieu où de multiples influences ou apprentissages se déroulent.

Trois dimensions recouvrent le concept d'implication. L'*identification personnelle* est en rapport avec le fait d'être ou de se sentir concerné par ce qui arrive. C'est un indicateur de la proximité plus ou moins grande avec la formation suivie, de son choix, de l'investissement accordé et de son poids dans la construction identitaire.

La *valorisation de l'objet* porte sur une estimation subjective de l'enjeu, surtout en termes d'importance et de satisfaction, attaché à l'objet, ici la formation. Cette valorisation est liée au contexte du groupe social auquel l'individu appartient et est ainsi en relation avec les normes associées à ce groupe.

La troisième dimension porte sur la *capacité perçue de l'action*, c'est-à-dire la responsabilité et le contrôle que l'individu pense avoir sur les événements. Pour cette dimension de contrôle, plusieurs cadres théoriques ont guidé le questionnement. Il y a d'abord le sentiment d'auto-efficacité perçue (Bandura 1995) qui concerne les croyances qu'ont les gens dans leur capacité de maîtriser les événements de leur existence. Cette efficacité est également tributaire d'avoir le sentiment ou non d'être à l'origine de ses actions ou de ses choix, d'avoir eu la liberté d'agir ou d'y avoir été contraint (Deci et Ryan 1985). Il s'agit bien d'une perception subjective car les théories sur la dissonance cognitive (Festinger 1957) ou sur l'engagement (Kiesler 1971) ont largement démontré qu'il est possible de s'approprier une décision ou une croyance même si elle résulte initialement d'un accord forcé voire extorqué. Finalement, l'autonomie et cette

croissance en la réussite qu'impliquent l'auto-efficacité et l'autodétermination s'actualisent également dans des stratégies réflexives d'autorégulation des apprentissages consistant en la mise en place d'ajustements stratégiques, de méthodologies de travail testées et éprouvées, où les individus prennent l'initiative de faire le diagnostic de leurs besoins et de gérer leurs apprentissages (Zimmermann 2000).

Les trois dimensions de l'implication n'ont pas été opérationnalisées directement dans le questionnaire, mais parfois par l'intermédiaire d'autres concepts que nous avons considérés comme étroitement liés. Certains concepts peuvent d'ailleurs aussi être en relation avec plusieurs dimensions de l'implication. Plus spécifiquement, la valorisation de l'objet et l'identification personnelle ont été appréhendées par les questions sur les démarches entreprises lors de l'entrée en formation et à propos des aspects contextuels rencontrés (ambiance et relation avec autrui). Plus particulièrement, pour la recherche d'information, les conditions de travail et les exigences requises, nous nous sommes inspirés des travaux déjà réalisés de Gindras *et al.* (1990).

L'identification personnelle reprend les dimensions dégagées par Bosma (1994) auxquelles nous avons rajouté certaines questions développées par Leblanc et Laguerre (2001) à propos de l'anticipation professionnelle. Finalement, nous avons construit des items *ad hoc* pour les possibilités perçues de l'action à partir des travaux sur l'auto-efficacité, l'autodétermination et l'apprentissage autorégulé développés notamment dans les études PISA (par exemple : OCDE 2004).

2.1. Hypothèses

Nous faisons l'hypothèse que l'interprétation de la situation de formation est dépendante de l'engagement et de l'implication, selon qu'ils portent sur le métier même ou alors sur la formation. Une forte implication à l'égard du métier conduit à une interprétation généralement favorable des événements rencontrés pendant la formation et met tout particulièrement en exergue le métier comme élément de réalisation d'une identité réalisée sur le plan social. Une implication davantage centrée sur la formation rend le métier moins central pour la construction identitaire (pouvant même aller à remettre en cause la pertinence de construire un projet axé sur un métier). La formation devient dans ce cas une étape ou une possibilité parmi d'autres en vue d'un projet encore à construire. Nous postulons également une covariation entre les formes de l'implication et les parcours de formation qui ont conduit les jeunes en formation professionnelle duale.

2.2. Méthode

En avril 2006, 4 376 questionnaires ont été envoyés par courrier postal à tous les apprenants en formation duale du canton de Genève, 2 208 nous ont été retournés remplis (51 %). Dans les analyses présentées ci-après, n'ont été prises en compte que les réponses provenant d'apprenants dont le métier représentait au moins 1 % du total, certains métiers pouvant être extrêmement spécifiques. N'ont pas été comptabilisées non plus les formations dites « élémentaires », moins exigeantes et régies par d'autres règlements de certification.

2.3. Les variables prises en compte

Nous disposons de deux types de variables : des variables factuelles tirées de registres concernant les apprenants (comme le parcours de formation antérieur), ou alors des variables d'opinion ou d'attitudes posées à propos des démarches entreprises lors de l'entrée en apprentissage ou lors du choix de la formation (comme le nombre d'entretiens d'embauche nécessaire à l'obtention d'une place, le fait d'avoir fait ou non des stages, etc.) et aussi à propos d'appréciations de la formation, du métier, ou de projections dans l'avenir. Généralement, les variables présentées sont des échelles construites à partir d'analyses corrélationnelles.

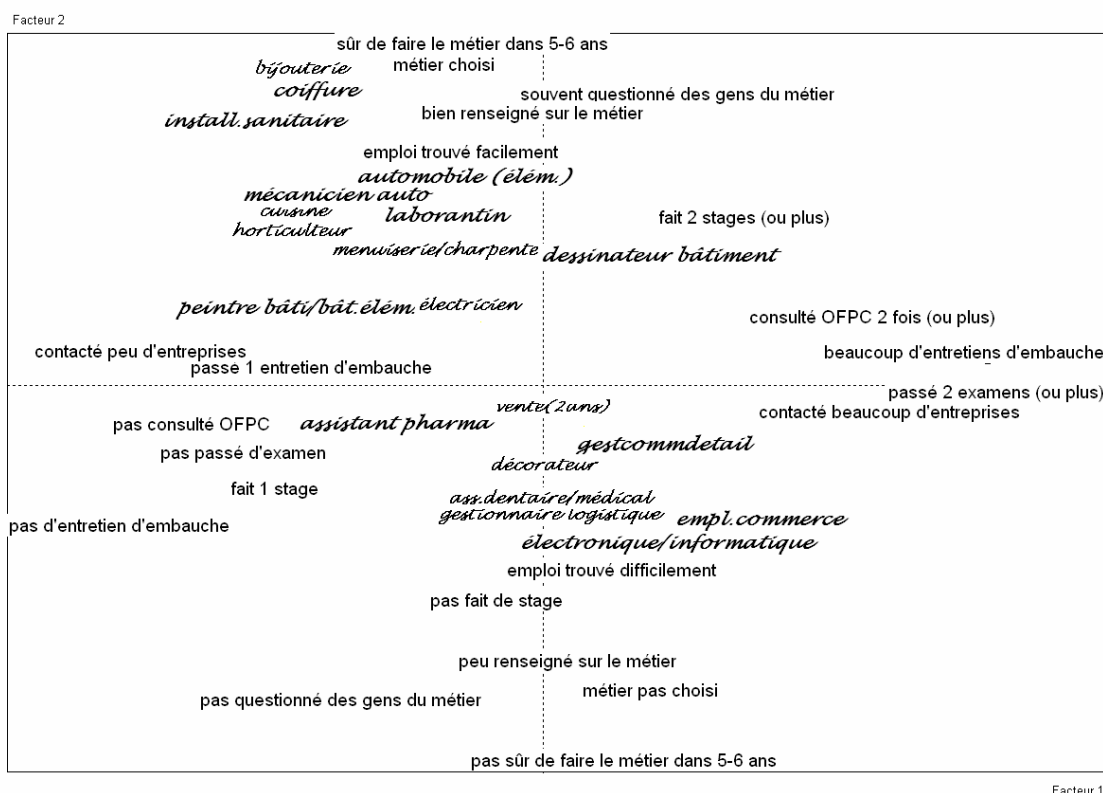
3. Résultats

3.1. Tendances générales quant à l'entrée en formation

Pour qualifier le degré d'implication des apprenants pour le métier à l'entrée en formation, un ensemble de variables ont été prises en compte : la valorisation du métier (par exemple, être sûr ou non d'exercer le métier par la suite), la connaissance du métier (les informations recueillies), l'effort consenti pour obtenir des informations (les démarches effectuées) et les possibilités perçues d'agir (métier choisi ou non). Les variables concernant le choix sont des scores factoriels issus d'analyses corrélationnelles qui agrègent des réponses à plusieurs questions en les pondérant selon leurs poids dans l'explication des variations interindividuelles. Ces indices sont de plus centrés sur leurs moyennes (et sont donc de moyennes nulles et d'écart-type d'une unité). Pour enlever les effets de niveau qui pourraient être dus à des spécificités non explicables en l'état entre les différentes sous-populations et rendre plus adéquates les comparaisons, les variables restantes sont généralement également centrées sur leurs moyennes.

Les réponses ont été traitées au moyen d'une analyse factorielle des correspondances multiples (ACM) qui permet de représenter graphiquement l'ensemble des liens et des oppositions qu'entretiennent une série de variables entre elles, les métiers retenus dans la comparaison étant bien entendu pris en compte (figure 1). Les proximités géométriques permettent ainsi de visualiser la ressemblance (ou la co-évolution) de toutes les variables entre elles.

Figure 1
REPRÉSENTATION GRAPHIQUE DES AXES 1 ET 2 DE L'ACM PORTANT SUR LES VARIABLES CARACTÉRISANT L'ENTRÉE EN FORMATION



Note : seuls les éléments aux contributions absolues et relatives les plus fortes sont représentés. Les métiers sont introduits en variables supplémentaires, en caractères plus grands lorsqu'ils sont les plus caractéristiques (valeurs-test les plus élevées). Source : Enquête Sred 2006.

Le premier axe, horizontal, est surtout structuré par les démarches effectives lors de l'accès à la formation. Il regroupe les réponses relatives au nombre plus ou moins élevé d'entreprises contactées, à la fréquence plus ou moins élevée du recours aux offices d'orientation de l'état (OFPC), aux entretiens d'embauche passés, au fait d'avoir dû passer plusieurs examens ou alors aucun. Les métiers les plus contrastés sur cette première opposition en termes de démarches sont les peintres en bâtiments, la coiffure, les assistants en pharmacie, les mécaniciens automobiles, les installateurs sanitaires, lorsque les démarches nécessaires sont moins nombreuses (à gauche), et les gestionnaires du commerce de détail (vente) et les employés de commerce, pour les démarches plus nombreuses (à droite).

Le deuxième axe, vertical, représenté sur le graphique témoigne d'une graduation des choix au demeurant motivés (ou moins motivés en bas du graphique), résultant d'une prise d'information sur le métier et des gens qui l'exercent, aussi par l'intermédiaire de stage, d'un métier que l'on prétend exercer dans 5 ou 6 ans. Le métier dûment motivé apparaît également avoir été trouvé facilement. Les métiers qui se détachent en bas du graphique, pour lesquels la motivation est plus faible, sont employés de commerce et électroniciens/informaticiens et, en haut du graphique pour les plus motivés, sont laborantins, installateurs sanitaires, les métiers de l'automobile et de la coiffure.

On se trouve ainsi devant deux types de postures. Certains métiers, dont l'appellation est déjà au demeurant plutôt spécifique, sont choisis en connaissance de cause. Y accéder n'a pas semblé poser de problème majeur car le nombre de démarches nécessaires pour l'obtention d'un emploi est moindre (en haut à gauche sur la figure 1). D'autres, qui semblent plus génériques d'un vaste ensemble de professions (le commerce, l'informatique et la vente), impliquent les jeunes gens de façon ambiguë (en bas à droite sur la figure 1). L'implication est en effet faible lorsque l'on considère que les métiers ont été choisis sans une recherche très poussée d'informations. De plus, les apprenants ne sont pas sûrs de les exercer dans les prochaines années. Mais l'implication est paradoxalement forte lorsque l'on considère le nombre élevé des démarches effectuées pour y accéder.

3.2. Attitudes à l'égard de la formation selon les façons d'y accéder

À partir de ces prises de positions exprimées au sujet de l'entrée en formation, nous avons créé deux variables dichotomiques à partir de leurs moyennes : moindre détermination dans le choix professionnel *versus* détermination marquée du choix professionnel ; effort moindre pour accéder à l'apprentissage (effort moindre pour l'emploi) *versus* beaucoup d'effort consenti pour accéder à l'apprentissage (effort élevé pour l'emploi). Puis nous avons regardé quelle pouvait être l'influence de ces variables sur des mesures d'opinions concernant l'appréciation des conditions d'apprentissage et à propos des états identitaires (tableau 1).

Tableau 1
MOYENNES AUX ÉCHELLES D'ÉVALUATION DE LA SITUATION EN ENTREPRISE ET AUX COURS SELON LES POSITIONS INITIALES CONCERNANT L'ENTRÉE EN FORMATION

	A1 : moindre détermination dans le choix prof.		A2 : détermination marquée du choix prof.		Analyse de variance
	B1 : effort moindre pour l'emploi	B2 : effort élevé pour l'emploi	B1 : effort moindre pour l'emploi	B2 : effort élevé pour l'emploi	
Évaluation positive des activités dans l'entreprise	4,17	4,16	4,99	4,90	A: F(1,1631)=285,6 p<.01 B: ns
	(0,96)	(1,05)	(0,79)	(0,89)	
	<i>449</i>	<i>330</i>	<i>521</i>	<i>335</i>	
Bonnes conditions de travail en entreprise	4,04	4,11	4,33	4,25	A: F(1,629)=14,3 p<.01 B: ns
	(1,12)	(1,11)	(1,09)	(1,15)	
	<i>448</i>	<i>329</i>	<i>521</i>	<i>335</i>	
Bonnes relations avec le formateur en entreprise	4,45	4,39	4,94	4,85	A: F(1,1623)=62,6 p<.01 B: ns
	(1,25)	(1,29)	(1,08)	(1,14)	
	<i>450</i>	<i>328</i>	<i>517</i>	<i>332</i>	
Démarches réflexives en entreprise	4,76	4,87	5,13	5,13	A: F(1,1628)=79,1 p<.01
	(0,79)	(0,69)	(0,64)	(0,68)	
	<i>448</i>	<i>328</i>	<i>521</i>	<i>335</i>	
Démarches réflexives aux cours	4,25	4,39	4,62	4,69	A: F(1,1628)=48,0 p<.01 B: F(1,1628)=4,6 p<.04
	(1,05)	(0,94)	(0,96)	(0,89)	
	<i>459</i>	<i>339</i>	<i>524</i>	<i>349</i>	

Note : Échelles : 1 = pas du tout à 6 = tout à fait – écarts-types entre parenthèses ; N en italique. Les analyses de variance n'ont donné lieu à aucun effet d'interaction. Source : Enquête Sred 2006.

Une évaluation positive des activités dans l'entreprise, des conditions de travail et des relations avec le formateur se retrouvent plus nettement lors d'une détermination marquée du choix professionnel. Il en va de même pour les démarches réflexives ou de monitoring, qu'elles aient lieu en entreprise (par exemple : prétendre avoir son mot à dire dans l'organisation du travail) ou au sujet des cours (par exemple : s'assurer de ne jamais prendre du retard dans les cours). Cependant, pour les cours, ces démarches réflexives visant à une meilleure efficacité dans les apprentissages scolaires sont aussi plus souvent l'apanage de celles et ceux ayant déclaré avoir dû faire un effort marqué pour l'emploi.

Les trois dimensions de l'implication sont mises en exergue dans ces résultats : l'engagement par le choix s'accompagne d'une évaluation globale positive et tout particulièrement pour les conditions de travail rencontrées. La valorisation de l'objet est aussi de mise : sur une échelle de prestige (non présentée dans le tableau), les apprenants avec une détermination marquée perçoivent leur métier comme bien plus prestigieux (échelle de 1 à 6 ; M=4,88) que ceux avec une détermination moindre (M=4,09 ; F(1,1662)=134,2 p<.01). Finalement, la capacité perçue de l'action que l'on a opérationnalisée par l'intermédiaire des opinions à propos des démarches réflexives est davantage perçue lorsque le choix est déterminé. Dans ce dernier cas, on observe également une différence selon que cette capacité perçue procède des activités dans l'entreprise ou alors des cours où l'effort consenti, que l'on a interprété comme une centration sur la formation, joue aussi un rôle.

Pour ce qui relève plus particulièrement de l'identification, les statuts identitaires qui témoignent de l'engagement des adolescentes et des adolescents dans la vie adulte et plus précisément ici professionnelle prennent des valeurs différentes selon des modalités perçues lors de l'entrée en formation (tableau 2).

Tableau 2

MOYENNES AUX ÉCHELLES PORTANT SUR LES ÉTATS IDENTITAIRES SELON LES POSITIONS INITIALES CONCERNANT L'ENTRÉE EN FORMATION

	A1 : moindre détermination dans le choix prof.		A2 : détermination marquée du choix prof.		Analyse de variance
	B1 : effort moindre pour l'emploi	B2 : effort élevé pour l'emploi	B1 : effort moindre pour l'emploi	B2 : effort élevé pour l'emploi	
État identitaire : diffusion-concentration sur le présent	2,84	2,74	2,91	2,79	A: ns B: ns
	(1,15)	(1,18)	(1,20)	(1,26)	
	<i>458</i>	<i>337</i>	<i>524</i>	<i>349</i>	
État identitaire : diffusion perte de maîtrise	2,84	2,79	2,28	2,41	A: F(1,1663)=66,8 p<.01 B: ns
	(1,23)	(1,16)	(1,12)	(1,11)	
	<i>458</i>	<i>337</i>	<i>525</i>	<i>347</i>	
État identitaire : réalisé	3,84	3,92	4,00	4,13	A: F(1,1663)=13,9 p<.01 B: F(1,1663)=4,2 p<.05
	(0,99)	(1,01)	(1,03)	(0,99)	
	<i>458</i>	<i>337</i>	<i>525</i>	<i>347</i>	
État identitaire : moratoire	3,69	3,73	3,14	3,34	A: F(1,1664)=93,1 p<.01 B: F(1,1664)=5,6 p<.02
	(1,02)	(0,99)	(0,93)	(1,02)	
	<i>458</i>	<i>337</i>	<i>524</i>	<i>349</i>	
État identitaire : forclusion	4,18	4,21	4,44	4,47	A: F(1,1664)=37,6 p<.01 B: ns
	(0,86)	(0,82)	(0,85)	(0,85)	
	<i>458</i>	<i>337</i>	<i>524</i>	<i>349</i>	

Note : Échelles : 1 = correspond pas du tout à 6 = correspond tout à fait – écarts-types entre parenthèses ; N en italique. Les analyses de variance n'ont donné lieu à aucun effet d'interaction. Source : Enquête Sred 2006.

D'après l'analyse corrélacionnelle dont sont issues les échelles, deux dimensions structurent l'état de diffusion : une première témoigne d'un faible engagement, et d'une attitude surtout axée sur le moment présent. À cet égard, on n'observe pas de différence selon les postures d'entrée en formation. La deuxième facette de la diffusion, axée cette fois sur l'empêchement, en l'occurrence ici une perte de maîtrise sur les projets professionnels futurs, concerne de façon moindre ceux qui sont déterminés dans leurs choix. Un sentiment plus grand de maîtrise sur son environnement (en l'occurrence un sentiment plus faible de non-maîtrise), un projet professionnel considéré comme réalisé, une moindre hésitation quant à des alternatives (moratoire) caractérisent davantage une détermination marquée pour le choix professionnel. Néanmoins, on peut s'interroger sur les caractéristiques de cette posture car c'est également dans cette situation que l'échelle de forclusion, qui indique que l'on a laissé à autrui la responsabilité du choix, est la plus élevée. Les hésitations quant au futur, que reprend la dimension de moratoire, est comme on pouvait s'y attendre plus en relation avec une moindre détermination dans le choix initial. Reste que l'effort consenti et perçu pour accéder à l'emploi a donné lieu également à un effet : une hésitation quant au futur est plus marquée lorsque l'effort pour l'emploi a été grand que lorsqu'il y a été moindre.

Les différentes facettes de ces états identitaires sont modulées par les modalités d'entrée en formation. Le choix motivé semble certes aboutir à un engagement identitaire à l'égard du projet professionnel plus marqué, mais il semble également être tributaire d'une certaine forme d'abandon, le soin ayant été laissé à autrui de faire un choix peut-être trop difficile à faire. Les apprenants sont en effet encore des adolescents ; leurs performances scolaires ne sont souvent pas les plus optimales, ce qui restreint sans doute les possibilités de choix. Ceux qui ont surtout consenti à des efforts importants pour trouver un emploi, et dont certains ont témoigné d'une détermination moindre pour le choix, préfèrent ne pas délimiter clairement des projets professionnels d'avenir, même si ils manifestent aussi souvent une crainte de perte de maîtrise.

3.3. Poursuivre ou non une formation initiale

Cette posture, au demeurant hésitante pour les projets professionnels d'avenir, est très probablement due à ce qui est immédiatement prévu pour la suite de la formation. À une question demandant si les apprenants pensaient poursuivre une autre formation après la première certification poursuivie, les réponses distinguent ceux qui ont manifesté avoir fait un effort particulier pour l'obtention d'un emploi de ceux pour lesquels l'emploi a été facilement trouvé. Avoir déclaré choisir ou non sa formation ne donne pas ici d'effet significatif (tableau 3).

Tableau 3

RÉPARTITION DES EFFECTIFS QUANT À UNE POURSUITE DE LA FORMATION APRÈS L'OBTENTION D'UN PREMIER CERTIFICAT SELON LES POSITIONS INITIALES D'ENTRÉE EN FORMATION

Poursuivre une formation	Effort moindre pour trouver l'emploi	Effort élevé pour trouver l'emploi	Total	Moindre détermination dans le choix professionnel	Détermination marquée du choix professionnel	Total
Oui	471 49 %	387 58 %	858	426 54 %	441 52 %	867
Non	484 51 %	279 42 %	763	358 46 %	415 48 %	773
Total	955 100 %	666 100 %	1621	784 100 %	856 100 %	1 640

Note : Effort : Chi2 (1)=12,2 p<.001 ; Choix : Chi2 ns. Source : Enquête Sred 2006.

On le voit, l'effort consenti pour accéder à une formation est surtout révélateur d'une stratégie visant à une formation continuée et sans qu'il n'y ait d'engagement professionnel clairement délimité au moment de la première formation. On se trouve alors très certainement dans une attitude proche de celle de nombreux lycéens qui attendent le moment d'une insertion de type universitaire pour commencer à faire des choix professionnels. Comme le tableau 4 l'indique, c'est d'ailleurs dans les secteurs professionnels commerciaux, les moins délimités professionnellement, que l'on va trouver le plus d'apprenants désireux de poursuivre leur formation.

Tableau 4

RÉPARTITION DES EFFECTIFS QUANT AU MÉTIER CHOISI, À L'EFFORT CONSENTI ET À PROPOS D'UNE POURSUITE DE LA FORMATION APRÈS CERTIFICATION SELON LES SECTEURS PROFESSIONNELS

	Métier choisi			Effort			Continuer formation		
	non	oui	Total	faible	fort	Total	oui	non	Total
Hôtellerie-restauration	55 38 %	88 62 %	143 100 %	95 67 %	47 33 %	142 100 %	66 49 %	69 51 %	135 100 %
Construction	200 54 %	172 46 %	372 100 %	231 63 %	138 37 %	369 100 %	181 50 %	179 50 %	360 100 %
Technique	99 34 %	195 66 %	294 100 %	160 55 %	130 45 %	290 100 %	147 52 %	138 48 %	285 100 %
Commerce-vente	98 60 %	65 40 %	163 100 %	88 55 %	73 45 %	161 100 %	82 52 %	76 48 %	158 100 %
Employé(e)s de commerce	214 54 %	184 46 %	398 100 %	195 49 %	200 51 %	395 100 %	233 61 %	146 39 %	379 100 %
Total	666 49 %	704 51 %	1370 100 %	769 57 %	588 43 %	1357 100 %	709 54 %	608 46 %	1317 100 %

Note : Hôtellerie-restauration : par ex. cuisine, coiffure ; Construction : par ex. électricien, peintre en bâtiment, dessinateur en bâtiment ; Technique : par ex. mécanicien automobile, électronique informatique, laborantin ; Commerce : par ex. vente, employé de commerce. Source : Enquête Sred 2006.

Comme l'analyse factorielle (figure 1) l'a montré de façon plus précise, un regroupement de métiers par secteur indique que deux secteurs, l'hôtellerie-restauration (où l'on trouve par exemple la coiffure) et le secteur technique (où l'on trouve par exemple les mécaniciens automobiles) regroupent des métiers plutôt choisis. Les secteurs de la construction et du commerce (vente et employés de commerce) regroupent des métiers moins choisis. Généralement, les métiers choisis sont décrits comme ayant nécessité peu d'effort pour l'obtention de l'emploi. Le secteur du commerce regroupe deux types de métiers contrastés sur ce plan : l'effort a été plus important pour les employés de commerce que pour la vente. Cette configuration se retrouve également dans les réponses sur une formation continuée ou non après le premier diplôme, ce sont surtout les employés de commerce qui désirent continuer une formation.

3.4. Le poids du parcours initial

Les parcours antérieurs permettent de mieux comprendre ces différences (tableau 5). Si les formations duales sont suivies dans des majorités relatives par des élèves dont les parcours antérieurs résultent de réorientations, la répartition des autres formes de parcours n'est pas la même selon les secteurs professionnels. On trouve en effet et proportionnellement nettement davantage d'élèves avec des parcours linéaires dans les secteurs de l'hôtellerie-restauration, construction et technique que dans le cas des employés de commerce, ces derniers ayant des proportions nettement plus élevées de parcours avec des réorientations. Contrairement à ce que l'on pourrait penser de prime abord, un parcours linéaire n'est souvent pas synonyme d'une excellence scolaire. Dans une large majorité, les élèves qui remplissent les conditions nécessaires sur le plan de leurs résultats scolaires poursuivent une formation secondaire en école (et sont donc potentiellement susceptibles d'effectuer par la suite des réorientations). Ainsi, ceux qui ont des parcours linéaires sont souvent des élèves qui n'avaient pas d'autre choix que de suivre une formation duale, les exigences des écoles secondaires leur étant trop élevées.

Il nous a semblé opportun à cet égard de distinguer dans le secteur du commerce les formations dans la vente de celles destinées aux employés de commerce. En effet, dans le domaine de la vente, la proportion d'élèves ayant suivi un complément de formation est la plus importante, alors qu'elle est la plus faible chez les employés de commerce. Ces compléments de formation concernent des élèves dont les performances scolaires sont les plus faibles à la sortie de l'école obligatoire. La situation de choix faiblement motivé de ces deux types de formation commerciales obéit ainsi à des logiques différentes : celles et ceux qui ont accédé à la vente l'ont très probablement fait parce qu'ils n'avaient que peu d'alternatives, alors que les employés de commerce voient cette première certification comme une étape dans une formation continuée, après un parcours fait de réorientations interprétables d'ailleurs aussi comme une volonté de poursuivre des études à tout prix.

Tableau 5

RÉPARTITION DES EFFECTIFS DES PARCOURS ANTÉRIEURS DE FORMATION SELON LES SECTEURS PROFESSIONNELS

	Parcours de formation			
	Linéaire-direct	Allongé avec complément de formation	Allongé avec réorientations	Total
Hôtellerie-restauration	54 38 %	27 19 %	62 43 %	143 100 %
Construction	134 36 %	74 20 %	164 44 %	372 100 %
Technique	98 33 %	31 11 %	165 56 %	294 100 %
Commerce-vente	23 14 %	48 29 %	92 56 %	163 100 %
Employé(e)s de commerce	84 21 %	39 10 %	275 69 %	398 100 %
Total	393 29 %	219 16 %	758 55 %	1370 100 %

Note : Linéaire-direct : accès à la formation directement après la scolarité obligatoire ; Allongé avec préapprentissage ou complément de formation : accès à la formation après un complément en école ; Allongé avec réorientations : accès à la formation après un ou plusieurs changements préalables de formation en école, mais sans avoir suivi un complément de formation. Source : Enquête Sred 2006.

Conclusions

Les apprenants ont fait part d'accès différents à leurs formations. Il y d'abord une forme de détermination plus ou moins marquée pour le métier visé qui n'est pas forcément liée aux efforts entrepris pour y accéder. Des formations duales (en alternance entre entreprise et école) sont suivies délibérément parce qu'elles conduiront à exercer un métier déclaré comme souhaité, même si on ne peut écarter l'idée qu'il peut s'agir parfois d'une rationalisation après-coup. En effet, il s'agit plus souvent d'élèves accédant directement à ces formations, ce qui peut être certes une forme de déterminisme, mais peut être tout aussi bien une obligation due à des résultats scolaires qui ne permettent pas la poursuite d'études gymnasiales, dont on rappellera qu'elles sont tentées pas une large majorité lorsque cela est possible. De plus et pour ces élèves motivés par le métier, les engagements identitaires prennent une coloration plus souvent empreinte de ce que nous avons caractérisé par de la forclusion, c'est-à-dire de laisser à autrui la décision. Reste que cette forme d'implication sur le métier aboutit généralement à des appréciations les plus positives des conditions de formation.

Une deuxième forme d'implication caractérise ceux qui ont déclaré avoir fait beaucoup d'efforts pour obtenir un contrat d'apprentissage auprès d'un employeur, mais qui semblent pourtant bien moins motivés par le métier visé. Ils s'engagent pourtant sur le plan identitaire en mettant en exergue le fait d'avoir un projet, mais un projet fait d'hésitations et orienté vers des possibilités ultérieures. Ils sont d'ailleurs particulièrement soucieux de mettre en place des stratégies réflexives d'autorégulation des apprentissages pour les cours qu'ils doivent suivre hors entreprise et dont la réussite est évidemment le laissez-passer pour une poursuite de leurs études.

Comme on a pu le voir, cette deuxième forme d'implication concerne le plus souvent des professions commerciales qui sont aussi celles qui apparaissent au demeurant un peu moins spécifiques. Sur le plan des parcours antérieurs, il est apparu judicieux de séparer les formations liées à la vente de celles d'employés de commerce. D'abord, on a pu constater que ce sont surtout les employés de commerce qui pensent continuer une formation après l'obtention du certificat. Ensuite, les parcours antérieurs sont différents. Les employés de commerce ont eu des parcours faits de réorientations, ce qui veut déjà dire que, même s'il y a eu des échecs, l'accès à d'autres formations en école leur était possible. C'est par contre auprès des gestionnaires de la vente que l'on trouve le plus de parcours avec des compléments de formation, dispositifs mis en place pour les élèves avec des difficultés scolaires marquées. Ainsi, dans ces formations plus faiblement motivées pour les métiers, c'est bien plutôt une formation qui est d'abord suivie soit parce c'est la seule solution trouvée, soit parce que ce n'est qu'une étape dans une formation qui va continuer.

Bibliographie

- Bandura A. (1995), *Self-Efficacy in Changing Societies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bosma H. (1994), « Le développement de l'identité à adolescence », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 23, 3, pp. 291-311.
- Deci E. L. et Ryan R.M. (1985), *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*, New York, Plenum.
- Festinger L. (1957), *A theory of Cognitive Dissonance*, Evanston, Row, Petersen.
- Flament C. et Rouquette M.-L. (2003), *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*, Paris, Armand Colin.
- Gindras M. et Dupont P. (1990), Les besoins des finissants de l'école secondaire en matière d'éducation à la carrière, *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 5/6, pp. 67-93.
- Kaiser C.A., Davaud C., Evrard A. et Rastoldo F. (2007), *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport II : Comment les jeunes interprètent leur parcours de formation*, Genève, Service de la recherche en éducation

(SRED) du département de l'instruction publique du canton de Genève (disponible par internet <http://www.geneve.ch/sred/>).

Kiesler C.A. (1971), *The Psychology of Commitment. Experiments linking behavior to belief*, New York, Academic Press.

Kraus W. (1998), « La fin des grands projets : le développement de l'identité dans le champ du travail comme navigation à vue », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27, 1, pp. 105-121.

Marcia J.-E. (1966), Development and validation of ego-identity status, *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, pp. 551-558.

OCDE (2004), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain. Premiers résultats de PISA 2003*, Paris, Éditions de l'OCDE.

Rastoldo F., Evrard A. et Amos J. (2007), *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport I : Entrée en formation professionnelle et parcours de formation des diplômés*, Genève, Service de la recherche en éducation (SRED) du département de l'instruction publique du canton de Genève (disponible par internet <http://www.geneve.ch/sred/>).

Rouquette M.-L. (1997), *La chasse à l'immigré. Violence, mémoire et représentations*, Sprimont, Pierre Mardaga.

Zimmermann B. (2000), *Apprenants autonomes*, Bruxelles, de Boeck.

Formation continue, mobilités et salaires

*Pierre Béret**

Nous voudrions, dans ce papier, envisager la question des conséquences de la formation professionnelle continue (FPC) sur le salaire des formés, en élargissant une analyse antérieure réalisée sur une comparaison entre les années 70 et 90 (Béret et Dupray 1998, 2000). Nous sommes partis de deux hypothèses complémentaires. La première concerne l'utilisation et les effets de la FPC, et le fait qu'il faille la replacer dans l'analyse plus générale de l'espace de qualification qui organise l'offre de formation initiale et les modalités d'accumulation des compétences sur le marché du travail. Autrement dit, l'analyse de la FPC nécessite de comprendre les règles et les institutions qui structurent la construction des qualifications et des salaires dans un pays donné à un moment donné. La deuxième hypothèse était celle d'une transformation forte de l'espace de qualification français entre les années 70 et 90 et partant, d'une possible évolution du statut de la FPC entre ces deux périodes. Résumée en deux mots, l'hypothèse générale était celle d'un basculement d'un espace de qualification surdéterminé par l'expérience professionnelle accumulée au sein des entreprises dans les années 70, à un espace où la formation initiale devient centrale, bien qu'incertaine du point de vue de l'information qu'elle procure aux firmes.

Dans les années 70, la France conjugait une faible scolarisation de la population avec un processus de sélection scolaire basée sur une forte hiérarchie des niveaux d'enseignement général. Ceci entraînait une absence de connaissances professionnelles pour une majorité de jeunes et une difficulté pour des entreprises à apprécier l'apport productif des formations professionnelles pour ceux en possédant une. Le fonctionnement des marchés internes s'organisait donc autour de la construction des compétences professionnelles des salariés à l'intérieur des firmes (Silvestre 1986). Cette construction des qualifications par l'apprentissage sur le tas a entraîné la règle de rémunération à l'ancienneté. Ainsi, par exemple, en 1978 pour l'industrie, l'ancienneté payait deux fois plus en France qu'en Allemagne (Depardieu, Payen 1986). Dans ce cadre, la FPC renvoyait à une logique d'investissement en formation destinée à suppléer le manque de formation professionnelle initiale des salariés.

Depuis lors, la France a connu une véritable révolution scolaire qui l'a amenée au tout premier rang du point de vue de la scolarisation de sa population. Cependant, les logiques de reconnaissance des formations restent largement basées sur la hiérarchie des niveaux d'enseignement général et la réussite aux épreuves académiques malgré le développement important de l'enseignement professionnel (Verdier 1995). Dans ce cadre, même si les individus sortent de formations professionnelles rénovées et de meilleur niveau, une forte incertitude demeure sur leurs capacités productives et ce, pour au moins deux raisons : d'une part l'hétérogénéité des publics, jusqu'au niveau bac inclus, reste très importante ; d'autre part, une insuffisante connaissance des employeurs de l'apport intrinsèque de la formation persiste. Dans ce cadre, le diplôme aurait d'abord un rôle allocatif et les individus progresseraient ensuite en fonction de leurs capacités réelles. Ceci permet d'avancer deux hypothèses complémentaires. D'une part, les individus sont maintenant formés, ce qui n'oblige plus les firmes à le faire de manière systématique. Il n'y a donc plus nécessité de construire des compétences internes rémunérées par le principe de l'avancement salarial à l'ancienneté. D'autre part, les firmes doivent mettre en place des mécanismes sélectifs qui permettent de révéler les productivités individuelles, de repérer les plus capables et de s'assurer de leur collaboration en leur permettant un accès éventuel à de la FPC. Dans ce contexte, cette dernière ne ferait que ratifier le succès relatif du salarié dans l'épreuve de sélection à laquelle renvoie prioritairement l'organisation des parcours internes. La promotion aurait un rôle semblable, objectivant par le signal communiqué la reconnaissance par l'entreprise des compétences du salarié.

Pour avancer sur ces points, on a examiné les rendements salariaux de la FPC des enquêtes FQP¹ 1977 et 1993. Parallèlement à la formation continue, il convenait de prendre en compte les autres dimensions représentatives de la capacité productive de l'individu notamment la formation initiale, l'expérience professionnelle et l'ancienneté. Pour analyser la valorisation de ces éléments, on a utilisé des fonctions de

* Pierre Béret, Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST)-CNRS, 35 Av. Jules Ferry, 13626 Aix-en-Provence cedex, pierre.beret@univmed.fr.

¹ FQP : formation et qualification professionnelle.

gains classiques (du type de celles proposées par Mincer et Jovanovic 1981) exposées dans l'encadré ci-après.

Ces hypothèses ont été largement validées sur l'ensemble de la population salariée :

- une baisse du rendement de l'ancienneté sur les marchés internes ;
- la non-valorisation du diplôme de FPC, et le fait que plus les formations sont longues et moins elles sont rentables, ce qui rompt avec la logique classique d'accumulation du capital humain.

DÉFINITION DES POPULATIONS, ENQUÊTES, VARIABLES ET MODÈLES UTILISÉS

* Salariés hommes et femmes occupés en 1977, 1993 ou 2003 et qui étaient salariés occupés en 1972, 1988 ou 1998. Les salariés ayant changé d'entreprise entre les deux dates ne sont pas exclus du champ. Remarquons que les structures des populations en termes d'âge et d'expérience professionnelle sont proches aux 3 enquêtes (tableau 1), ce qui met à l'abri d'un effet de composition des populations pour expliquer la nature des résultats. Les enquêtes de l'INSEE mobilisées sont les enquêtes FQP aux 3 dates. Les effectifs réels sont présentés dans le tableau 1. Les résultats prennent en compte la pondération.

* La FPC est la formation suivie à l'initiative de l'employeur. Il s'agit de la plus importante en 1977 et de la dernière en 1993 et 2003. On dispose aussi du diplôme et de la durée de la formation continue, ainsi que du nombre total de formations suivies durant toute la vie active (pour 2003, il s'agit du nombre de formations continues de toutes natures sur les 5 dernières années). Les résultats concernent les FPC achevées au cours des périodes 72-77, 88-93 et 98-2003.

* Il est par ailleurs possible de connaître l'existence d'un changement de poste ou d'une promotion obtenue chez l'employeur courant indépendamment de la question précédente sur la formation continue.

* Les modèles testés sont des fonctions de gains du type :

$$\text{Log } W_i = \text{cte} + \sum_k dk \text{ DIP}_{ik} + b_1 \text{ EXP}_i + b_2 \text{ EXP}_i^2 + c_1 \text{ ANCI}_i + c_2 \text{ ANCI}_i^2 + \sum_j dj \text{ FPC}_{ij} + U_i$$

avec :

W : salaire annuel ; DIP : diplôme de formation initiale

EXP : expérience professionnelle « réelle » c'est-à-dire entre 1977 ou 1993 et le premier emploi ;

ANC : ancienneté dans l'entreprise de 1993 : le rendement d'une année passée sur le marché du travail correspond à la somme du rendement de l'expérience et de celui de l'ancienneté.

FPC : Formation continue.

dk : le coefficient de régression pour le diplôme de modalité k, k={aucun,cep,Cap/Bep/Bepc,Bac,Sup}

dj : le coefficient correspondant à la participation ou non à la FPC ; j prend 2 ou 3 modalités selon que l'on considère ou non si la FPC a été certifiée.

On peut aussi introduire dans le modèle les autres variables décrites ci-dessus à la place ou en combinaison avec la FPC.

Que peut-on dire des ces transformations 10 ans après en utilisant des données similaires issues de l'enquête FQP 2003 ? Pour la formation initiale, le paysage ne s'est pas fondamentalement modifié par rapport à 1993 du point de vue des flux puisque le taux de bacheliers ou celui de l'accès à l'enseignement supérieur sont globalement stables depuis lors. Évidemment, il n'en va pas de même pour les actifs occupés aux deux dates, *a fortiori* vis-à-vis de 1977 (*cf.* tableau 1). De même, la formation continue a considérablement évolué en 25 ans : le taux de formés a quadruplé, les diplômés ont été divisés par cinq, et les formations courtes ont été multipliées par quatre². Sur des sources comparables, on note la permanence de ces tendances entre 1993 et 2003.

Dans un premier temps, on va s'intéresser aux évolutions du rendement de la FPC sur une période d'un quart de siècle. Ensuite, nous interrogerons la place de la formation continue en lien avec les marchés internes (promotions, changements de poste) et externes (changements d'entreprise avant les cinq années du poste actuel ou pendant ce laps de temps) pour les années 1993 et 2003.

² Rappelons qu'en 1977, la FPC décrite est celle jugée par le salarié comme étant la plus importante, à l'inverse des deux autres années où il s'agit de la dernière formation suivie. Du coup, les taux d'accès (sur 5 ans), les durées et les diplômes ne sont pas strictement comparables pour 1977.

Tableau 1

EFFECTIFS EN POURCENTAGE, TAUX D'ACCÈS À LA FORMATION CONTINUE ET NOMBRE MOYEN DE FPC

	1977	1993	2003
Effectifs non pondérés	19 882	8 051	18 302
Structures des populations			
Âge moyen	40,1	40,4	42,6
Expérience professionnelle moyenne	23,7	21,3	22,3
Ancienneté moyenne	10,4	12,4	13,5
Diplômes de formation initiale			
Supérieur	7	16	23
Baccalauréat	9	14	15
Bepc-bep-cap	25	38	37
Cep	30	13	7
Aucun	29	19	18
Taux de FPC 72-77 ; 88-93 ; 98-03	10,9 %	31,9 %	41,1 %
Diplôme de FPC			
Oui	25,6	11,1	5,4
Non	74,4	88,9	94,6
Durée de la FPC			
Correspondance	3,2	0,3	
Moins de 41 heures	18,1	53,3	73,5
41-160 heures	36,3	27,8	15,9
161-320 heures	17,6	5,9	2,6
321-800 heures	12,5	5,7	3,5
+ de 800 heures	12,2	6,9	4,5
Durée moyenne de FPC en heures	472	244	111
Nombre total de FPC	0,38	2,15	2,66

Sources : enquêtes FQP 1977, 1993 et 2003.

1. Les rendements de la formation professionnelle continue

On peut dégager plusieurs éléments avant d'en venir à l'impact de la FPC (tableau 2). On observe tout d'abord une forte baisse du rendement salarial des diplômés de formation initiale entre 1977 et 1993, résultat qui se retrouve dans d'autres travaux (Baudelot, Glaude 1989 ; Goux, Maurin 1994). Ce phénomène, bien qu'atténué, se poursuit en 2003. Parallèlement, il est constaté une nette diminution du rendement de l'ancienneté qui n'est plus significatif en 1993, malgré l'augmentation de l'ancienneté moyenne de 2 ans, ce qui rejoint des résultats obtenus par ailleurs (Béret 1992 ; Goux, Maurin 1994). Par contre, en 2003, le rendement de l'ancienneté est à un niveau très élevé, nous reviendrons ultérieurement sur ce point.

L'apport salarial lié à une FPC est le plus fort pour 2003. Mais comme pour 1993, aussi bien le diplôme de FPC que la durée de formation ne suivent pas une logique d'accumulation en capital humain, les diplômés et les formations longues n'ayant pas les effets les plus importants sur le salaire.

Il reste cependant à mieux comprendre comment se construisent les capitaux professionnels sur le marché du travail, et notamment sur les marchés internes. On l'a vu, le rendement de l'ancienneté, qui était non significatif en 1993, est à son niveau le plus élevé en 2003. Est-ce à dire qu'en dix ans, il y a deux familles de capitaux spécifiques (au sens de G. Becker), l'apprentissage sur le tas d'un côté et la FPC formelle de l'autre ? Autrement dit, ce qu'il faut analyser, c'est la manière dont se construit l'articulation de ces deux formes de constitution des capitaux professionnels. Dans un premier temps, on peut analyser globalement l'effet salarial de l'ancienneté selon que les salariés ont, ou n'ont pas, suivi une formation continue (tableau 3). Ce qui est frappant pour 1993, c'est que l'ancienneté a un effet positif sur le salaire pour les personnes qui ont eu une FPC mais n'en a pas pour les non formés. De manière plus fine, l'ancienneté a un rendement positif quelle que soit l'importance des années passées dans la même entreprise lorsqu'elles s'accompagnent d'une formation continue. À l'inverse, le marché interne ne joue plus aucun rôle lorsqu'il n'est pas redoublé par une FPC.

Tableau 2

ESTIMATIONS DU RENDEMENT DE LA FPC ET DE SES ATTRIBUTS, FORMATION OBTENUE DANS L'INTERVALLE DE CINQ ANS PRÉCÉDANT LES ENQUÊTES

		Équations de gain		
(£)	Variable dépendante = Log(salaire net annuel)	1977	1993	2003
Modèle (1)	Constante	9,60	10,79	9,10
(\$)	Diplômes			
	Supérieur	0,8712	0,6725	0,6609
	Bac	0,5700	0,3797	0,3501
	Court/BEPC	0,3056	0,2104	0,1736
	cep	0,1315	ns	0,0396**
	Aucun	ref.	ref.	ref.
	Expérience	0,0359	0,0342	0,0220
	Carré de l'expérience	- 0,0006	-0,0006	-0,0004
	Ancienneté	0,0141	0,0019 ns	0,0178
	Carré de l'ancienneté	-0,0000	0,0002	-0,0001
	FPC 72-77 ; 88-93 ; 98-03	0,1450	0,0996	0,1474
	Pas de FPC	ref.	ref.	ref.
Modèle (2)	Diplôme de FPC			
	Oui	0,1412	0,0620*	0,1005
	Non	0,1401	0,1037	0,1430
Modèle (3)	Pas de FPC	ref.	ref.	ref.
	Durée de la FPC			
	Correspondance	0,0991**	0,1914 ns	
	Moins de 41 heures	0,1200	0,1064	0,1473
	41-160 heures	0,1515	0,0850	0,1241
	161-320 heures	0,1295	0,1341	0,1418
	321-800 heures	0,1770	0,0884*	0,0832*
+ de 800 heures	0,1709	0,0720*	0,1325	
	Sans FPC	ref.	ref.	ref.

(£) : seuls sont présentés les coefficients de l'expérience, de l'ancienneté et du diplôme pour la première spécification. Coefficients significatifs à 1 % d'erreur, * au plus à 5 %, ** au plus à 10 %, ns : non significatif.

Sources : enquêtes FQP 1977, 1993 et 2003. (\$) : fonctions de gains diplôme-expérience-ancienneté-FPC. Deux autres fonctions sont ensuite estimées en tenant compte successivement du diplôme, de la durée de FPC.

Tableau 3

ESTIMATIONS DU RENDEMENT DE L'ANCIENNETÉ SELON LA FPC

Ancienneté	FPC	1993	2003	
en années	oui	0,006	0,022	
	non	0,001 ns	0,016	
en classes	OUI			
		moins 1 an	0,133	-0,106
		1 an moins de 5 ans	0,110	0,117
		5 ans moins de 10 ans	0,124	0,040**
		0,079	0,122	
en classes	NON			
		moins 1 an	-0,050 ns	-0,423
		1 an moins de 5 ans	-0,013 ns	-0,045*
		5 ans moins de 10 ans	-0,002 ns	-0,072
		Ref.	Ref.	

Coefficients tous significatifs à 1 % d'erreur, * au plus à 5 %, ** 10 %, ns : non significatif.

Source : FQP 1993 et 2003. Résultats de 2 fonctions de gains diplômes-expérience-ancienneté-FPC.

Autrement dit, c'est bien une logique de discrimination positive qui est à l'œuvre au travers l'octroi d'une formation continue dont la durée ne cesse de diminuer par ailleurs. On peut même avancer qu'en 2003, cette logique s'est renforcée du fait d'un assez fort impact salarial négatif de l'ancienneté pour la grosse moitié des salariés exclus de l'accès à une formation continue. Il faut attirer l'attention sur deux faits liés à ces bouleversements. Le premier est relatif aux tranches d'ancienneté retenues : moins de 10 ans en 2003

signifie que ces salariés ne sont pas (ou plus) dans les entreprises observées en 1993. Ces « nouveaux entrants » se sont donc vus appliquer des règles de gestion internes qui ne prévalaient pas, ou peu, en 1993. Le deuxième fait est relatif au poids des marchés internes : en 1993 les salariés ayant dix ans et plus d'ancienneté représentent 57,1 % des cas contre 54,7 % en 2003 alors que, parallèlement, on constate un accroissement de la durée de l'ancienneté moyenne : 10,4 ans en 1977, 12,4 ans en 1993 et 13,5 ans en 2003 (cf. tableau 1). Cela se traduit par la forte augmentation des anciennetés longues. Ainsi, les salariés qui sont depuis 25 ans et plus dans la même entreprise ne sont que 11,5 % en 1993 contre 18,6 % en 2003. Cela signifie que les marchés internes en 2003 comptent à la fois plus d'entrants récents (moins de 10 ans) et beaucoup plus d'anciens (25 ans et plus).

2. Mobilités et formations professionnelles continues

Nous allons maintenant nous focaliser sur l'autre mécanisme de régulation des marchés internes, au-delà de la seule accumulation de temps, à savoir les différentes formes de mobilité. Tout d'abord, nous analyserons les effets salariaux liés aux modalités d'accès au poste occupé en 1993 et en 2003. Tout d'abord, il peut s'agir d'un poste unique, c'est-à-dire que le salarié n'a pas changé de poste depuis qu'il est dans cette entreprise. Si tel n'est pas le cas, il peut s'agir d'un changement de poste ou d'une promotion au sein de l'entreprise, quelle que soit la date où ces changements ont eu lieu. Par ailleurs, le poste occupé à l'enquête peut résulter d'un changement d'entreprise, en distinguant le cas où cette mobilité a eu lieu durant les cinq dernières années ou bien avant. Dans un deuxième temps, nous verrons comment s'articulent ces changements avec la formation professionnelle continue en général, puis, de façon plus approfondie, en analysant l'ordre dans lequel ces événements ont eu lieu. L'approche du capital humain laisse présumer une majorité de séquences « formation continue-promotion » et un gain maximal issu de cette combinaison dans la mesure où la promotion est susceptible de relever à la fois d'une fonction incitative motivant les efforts de formation consentis par les salariés et de l'objectif d'exploiter les investissements de manière optimale au travers de nouvelles affectations (Prendergast 1993).

Pour les deux enquêtes, on note les forts rendements attachés au fait d'avoir bénéficié d'une promotion (tableau 4). Mais, de façon assez remarquable, c'est l'importance des effets en 2003, pour les promotions, mais aussi pour les salariés qui ont changé d'entreprise durant les 5 années qui précèdent le poste actuel, et, à un moindre degré, pour ceux qui ont changé de poste sur le marché interne. Autrement dit, même si les promotions sont un peu moins nombreuses en 2003, la rentabilité des mouvements au sein du marché interne, ou pour ceux qui viennent d'une autre firme, atteint des niveaux sans commune mesure avec ceux de 1993.

Le même constat prévaut lorsque l'on combine mouvements dans la firme et obtention d'une formation professionnelle continue. Ainsi, en 2003, aussi bien les promus formés que ceux qui viennent du marché externe et qui sont formés ont des gains plus de 40 % plus élevés que les salariés non formés qui n'ont pas changé de poste (tableau 4). Corrélativement, même en l'absence de formation, ces deux types de mobilité conservent des rendements élevés, ce qui accredit l'idée d'un renforcement des effets salariaux des mouvements dans les marchés internes. Au passage, on rejoint l'analyse effectuée du point de vue de l'ancienneté. Pour ceux qui viennent du marché externe, cette dernière est par construction faible (5 ans au plus). Dans le tableau 3, pour la classe 1 à 5 ans d'ancienneté, on voit le fort rendement pour les formés et la faiblesse du rendement négatif pour les non formés.

Par ailleurs, il y a évidemment des rapports entre les mobilités et le fait d'avoir suivi une formation. Ainsi, en 1993, 55 % des promus ont eu au moins une FPC dans les 5 ans (contre 30 % pour ceux qui ont le même poste), on a respectivement 61 % et 38 % en 2003.

En outre, on dispose des années où ont eu lieu aussi bien les mobilités que les formations continues³. Il est donc possible, dans presque 85 % des cas, de reconstruire les séquences formation-mobilités et mobilités-formation. Les attendus du capital humain sur la prédominance de l'enchaînement formation-mouvement avaient déjà été battus en brèche pour 1993 (Béret, Dupray 1998). Cette tendance s'est encore accentuée en 2003 (tableau 4). Ainsi, en 1993, la formation précédait une mobilité (promotion, changement de poste et changement de firme) dans 19,9 % des cas, tandis que la formation suivait une mobilité pour 43,4 %, tandis qu'en 2003 on a respectivement 14,3 % et 43,9 %.

³ Pour 1993, on ne dispose pas du mois d'obtention du poste actuel, on doit donc se contenter de l'année pour les deux enquêtes.

Tableau 4

RENDEMENT SALARIAL DE LA FORMATION CONTINUE ET DE LA MOBILITÉ INTERNE SELON LEUR COMBINAISON

(\$)	Rendements		Effectifs en %	
	1993	2003	1993	2003
Sur la fenêtre 88-93 et 98-03				
promotion	20,7	32,7	11,7	9,2
changement de poste	5,1	16,2	12,0	11,1
changement entreprise 5 dernières années	11,1	29,1	15,2	15,3
changement entreprise avant 88 ou 98	ns	8,6	18,1	20,0
même poste	ref	ref	43,0	44,4
FPC promotion (I)	24,0	40,1	6,5	6,0
FPC changement poste (II)	9,6	25,3	5,5	6,5
FPC changement entreprise 5 ans (III)	25,2	42,3	3,5	6,2
FPC change entreprise avant 88 ou 98 (IV)	10,7	21,1	3,7	6,7
FPC et même poste (X)	8,6	13,4	12,8	17,5
Sans FPC avec promotion (X)	23,1	35,6	5,3	3,2
Sans FPC avec changement poste(X)	6,5	17,4	6,5	4,6
Sans FPC avec change entreprise 5 ans (X)	9,4	27,3	11,7	9,1
Sans FPC change ent. avant 88 ou 98 (X)	ns	9,9	14,4	13,3
Sans FPC et même poste (X)	ref	ref	30,2	26,8
Décomposition des modalités (I) à (IV) ci-dessus :			Distribution des formés qui ont connu un changement de poste depuis 88 ou 98	
FPC puis promotion	25,1	43,7	6,8	4,0
FPC puis changement poste	ns	26,0	6,7	5,0
FPC puis changement entreprise sur 5 ans	27,0	35,5	6,4	5,3
promotion puis FPC	28,7	39,2	18,0	14,0
changement poste puis FPC	10,1	24,2	16,3	15,7
changement entreprise 5 ans puis FPC	24,9	43,2	9,1	14,2
change entreprise avant 88 ou 98 puis FPC	10,8	21,1	19,2	26,4
FPC et promotion la même année	13,7	39,9	8,9	5,3
FPC changement poste la même année	13,6	28,4	5,7	5,0
FPC change entreprise 5 ans même année	21,3	47,4	3,0	4,8
(XXXX) (£)				
Sans FPC, et même poste	ref	ref	100	100

(\$): Source : FQP93 et FQP2003. Résultats de 3 fonctions de gains diplômes-expérience-ancienneté-poste-FPC. Coefficients tous significatifs à 1 % d'erreur, * au plus à 5 %, ** au plus à 10 %, ns : non significatif.

Pour ce qui est des rendements, en 2003 la séquence formative, qu'elle précède ou succède aux mobilités, n'entraîne pas de différences flagrantes. Cependant, autant pour 1993 que pour 2003, les formations qui suivent une mobilité sont sensiblement plus courtes (tableau 5), renforçant l'aspect signalé attaché aux FPC. Parallèlement, c'est aussi pour les séquences mobilités-formation que le nombre de FPC suivi est le plus élevé renvoyant à nouveau à la dimension marquage plutôt qu'investissement de la formation.

Il convient aussi de souligner certaines caractéristiques du recours au marché externe. Ainsi, la séquence FPC-changement d'entreprise informe que la (dernière) formation continue a eu lieu chez l'employeur précédent. Aux deux dates, les rendements sont quasiment les plus forts, les FPC sont les plus longues, tandis que le nombre de formations suivies est le plus faible parmi les salariés ayant eu une formation durant les 5 ans.

Tableau 5
DURÉE DE FPC ET NOMBRE DE FORMATIONS SELON LES MOBILITÉS

	Durées moyennes (heures) de la FPC obtenue entre 88- 93 et 98-03 (μ)		Nombre total de FPC (\$) (y compris celles avant 88 ou 98)	
	1993	2003	1993	2003
FPC puis promotion	361	158	5,09	4,30
FPC puis changement poste	336	144	3,95	3,75
FPC changement entreprise 5 ans	359	232	3,10	3,31
promotion puis FPC	109	81	6,36	6,88
changement poste puis FPC	118	72	6,13	6,49
changement entreprise 5 ans puis FPC	86	94	4,88	4,83
change entreprise avant 88 ou 98 puis FPC	109	73	4,62	4,76
FPC et même poste	113	98	5,42	4,77
Sans FPC avec promotion	-	-	1,69	1,75
Sans FPC avec changement poste	-	-	1,19	1,30
Sans FPC changement entreprise 5 ans	-	-	0,35	0,84
Sans FPC change entreprise avant 88 ou 98	-	-	0,39	0,65
Sans FPC et même poste	-	-	0,75	0,80
Ensemble	244	111	2,15	2,66

(μ) : Source FQP93 et FQP2003 ; (μ) : calculées sur la base de la nomenclature en sept postes du questionnaire (cours par correspondance exclus) ; (\$) : depuis l'entrée en activité.

Tableau 6
RENDEMENTS DES MOBILITÉS ET DES FPC AVEC OU SANS LE NOMBRE TOTAL DE FPC

modèles	1993			2003			
	A	B	C	A	B	C	
FPC promotion	24,0	12,2	11,4	40,1	34,3	36,9	
nombre de FPC			2,92				0,86
FPC changement poste	9,6	ns	ns	25,3	20,1	23,1	
nombre de FPC			1,65				0,77*
FPC changement entreprise 5 ans	25,2	15,0	12,2	42,3	38,2	37,4	
nombre de FPC			3,49				1,53
FPC change entreprise avant 88 ou 98	10,7	ns	ns	21,1	16,8	19,2	
nombre de FPC			1,81				0,82*
FPC et même poste	8,6	ns	ns	13,4	9,2	9,2	
nombre de FPC			1,58				1,31
Sans FPC avec promotion	23,1	20,8	22,9	35,6	34,6	36,4	
nombre de FPC			1,72				ns
Sans FPC avec changement poste	6,5	5,3	3,4**	17,4	16,9	17,3	
nombre de FPC			4,66				1,35*
Sans FPC avec change entreprise 5 ans	9,4	8,7	8,7	27,3	27,2	27,0	
nombre de FPC			4,24				2,13
Sans FPC change ent. avant 88 ou 98	ns	ns	ns	9,9	9,8	10,9	
nombre de FPC			4,87				ns
Sans FPC et même poste	ref	ref	ref	ref	ref	ref	
nombre de FPC			3,32				1,97
NOMBRE DE FPC		2,65			1,17		

Résultats de 3 fonctions de gains diplômes-expérience-ancienneté-FPC-nombre de FPC.

Coefficients tous significatifs à 1 % d'erreur, * au plus à 5 %, ** 10 %, ns : non significatif.

Lecture : les salariés de 1993 qui ont connu une promotion et une FPC dans les 5 dernières années ont un salaire 24,0 % plus élevé que ceux qui n'ont pas été formés et qui occupent le même poste (modèle A), ce rendement chute à 12,2 % lorsqu'on prend simultanément en compte le nombre total de FPC suivies par l'ensemble de la population (modèle B), et passe à 11,4 % quand intègre au modèle A le nombre de FPC suivies par les formés ayant eu une promotion dont le rendement s'établit à 2,92 % de salaire supplémentaire par formation suivie (modèle C). Source : FQP 1993 et 20003.

Plus généralement, on peut s'interroger sur l'influence relative de la dernière formation et du nombre total de FPC suivies depuis le début de la vie active (tableau 6). Le modèle A reprend les résultats présentés dans le tableau 4.

Pour 1993, on avait montré qu'en tenant compte de la date de fin des FPC et du nombre de FPC, seules les formations antérieures à 1998 avaient un rendement positif⁴, suggérant que c'était l'enchaînement de formations qui faisait avant tout valeur alors que ce n'était pas le cas en 1977 (Béret, Dupray 1998), ni d'ailleurs en 2003. Lorsque l'on introduit le nombre de FPC, on retrouve ce phénomène pour les formés dans les 5 dernières années en 1993. Ainsi, le rendement élevé attaché à une promotion ou à un changement d'entreprise récent est presque divisé par deux (modèle B), tandis que l'effet salarial du nombre de FPC suivies par ces mêmes salariés est très élevé, respectivement 2,92 % et 3,49 % (modèle C). Toutes les autres mobilités s'accompagnant d'une formation n'ont pas d'effet par rapport aux non formés qui occupent toujours le même poste.

En revanche, en 2003, l'efficacité économique du nombre de FPC suivies est faible (1,17 % contre 2,65 % en 1993), et la dernière formation sur les 5 dernières années n'est que très peu touchée du point de vue de ses effets (modèle B). Ceci suggère que la formation continue retrouve une contribution productive, au-delà de l'ensemble des épisodes formatifs, pour laquelle on peut cependant s'interroger sur sa nature d'investissement au vu de la brièveté de sa durée moyenne et de l'absence de conséquences claires en fonction de son volume.

Conclusion

En un quart de siècle, la formation professionnelle continue s'est considérablement transformée, aussi bien du point de vue de ses caractéristiques que de ses conséquences salariales. En ne considérant que les 5 années précédant les enquêtes pour 1977, 1993 et 2003, le taux de formés a explosé, la certification s'est effondrée et les durées ont fondu. De même, les conséquences liées à la conception de la formation comme investissement n'ont plus lieu d'être puisque diplôme et durée des FPC n'ont plus d'effets allant dans ce sens. L'ancienneté dans la firme, dont le rendement n'était plus significatif en 1993, le redevient en 2003 mais seulement pour les salariés à qui l'entreprise a octroyé une formation continue, bien que cette dernière soit de faible durée (moins de 41 heures pour les trois quarts d'entre eux). Cette articulation singulière entre apprentissage sur le tas long (13,5 ans en moyenne) et FPC courte laisse augurer que la sélection productive qu'opère la firme dans ses choix formatifs semble plus relever d'une fonction de repérage des salariés jugés les meilleurs afin de se les attacher au travers de signaux tels que la FPC qui construisent un système incitatif et justifient un salaire plus élevé.

Ce statut de la FPC se combine avec des mobilités jouant un rôle similaire de discrimination positive. La formation intervient d'ailleurs le plus souvent après les mobilités, tout en étant très sensiblement plus courte, ce qui confirme le fait qu'elle ne fait que sanctionner, après coup, des compétences acquises antérieurement dans le système scolaire ou dans les années d'expérience passées. Deux faits marquants distinguent 1993 et 2003. Le premier est l'importance des gains salariaux qui découle des mobilités en 2003, et ce, d'autant plus qu'elles s'accompagnent d'une formation continue. Le deuxième est relatif à l'articulation entre dernière formation et nombre de FPC durant la vie active ; ce dernier jouait un fort rôle en 1993, au point d'annuler les effets de la formation renseignée, mais sa place est plus faible en 2003 à l'avantage de mobilité sur les marchés internes dont les conséquences économiques pour les salariés sont sans commune mesure avec ce qui était en place 10 ans plus tôt.

⁴ Pour 2003, la dernière formation suivie n'est informée que si elle se trouve dans l'intervalle de 5 ans qui précède l'enquête, on a donc aussi uniquement retenu ce dernier pour 1993. Au passage, l'effet signal s'en trouve amoindri puisque ces dernières formations anciennes (plus de cinq ans) ne sont pas prises en compte malgré leur volume (un quart des cas) et leurs fortes conséquences salariales.

Bibliographie

Baudelot C., Glaude M. (1989), « Les diplômés se dévaluent-ils en se multipliant ? », *Économie et statistique*, n° 225.

Béret P., Dupray A. (2000), « Allocation et effet salarial de la formation professionnelle continue en France et en Allemagne : une approche en termes d'information », *Économie publique*, n° 5.

Béret P., Dupray A. (1998), « La formation professionnelle continue : de l'accumulation de compétences à la validation de la performance », *Formation Emploi*, n° 63.

Béret P. (1992), « Salaires et marchés internes : quelques évolutions récentes en France », *Économie appliquée*, vol. XLV, n° 2.

Depardieu D., Payen J.-F. (1986), « Disparités de salaire dans l'industrie en France et en Allemagne : des ressemblances frappantes », *Économie et statistique*, n° 188.

Goux D., Maurin E. (1994), « Éducation, expérience et salaires : tendances récentes et évolutions de long terme », *Économie et prévision*, n° 116.

Mincer J., Jovanovic B. (1981), « Labor mobility and wages », in S. Rosen (ed.), *Studies in labor markets*, Chicago University Press.

Prendergast C. (1993), « The rôle of promotion in inducing specific human capital acquisition », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 108.

Silvestre J.-J. (1986), « Marchés du travail et crise économique : de la mobilité à la flexibilité », *Formation Emploi*, n° 14.

Verdier E. (1995), « Politique de formation des jeunes et marché du travail : la France des années 80 », *Formation Emploi*, n° 50.

Les carrières salariales françaises du privé sur longue période : effets de l'éducation, de l'ancienneté et des ruptures

*Fabienne Berton, Jean-Pierre Huiban, Frédérique Nortier**

La particularité de notre travail est d'analyser les carrières salariales françaises du secteur privé sur le long terme. Les données exploitées vont ainsi de la génération née en 1934 qui est actuellement en retraite à la génération née en 1970 qui est actuellement en cours de vie active. On obtient donc plusieurs types de carrières :

- d'un côté des carrières dites complètes avec en permanence des situations d'emploi,
- des carrières entières mais avec des interruptions/accidents quelle qu'en soit la raison (chômage, maladie/maternité, inactivité), ce que l'on appelle généralement des carrières incomplètes,
- et d'un autre côté, des carrières en cours plus ou moins longues, avec à l'intérieur de celles-ci des interruptions/accidents éventuels de toute nature.

Cette catégorisation résulte des spécificités des données que nous exploitons. L'évènement premier qui motive la constitution de ce fichier (EIC20031) est la cotisation à un régime obligatoire de retraite. Les évènements renseignés correspondent donc soit aux cotisations à un régime, soit à l'absence de cotisation pour une période plus ou moins longue, soit aux cotisations avec changement de régime, soit aux validations de cotisation pour les situations autres que salariés : maladie (y compris maternité), chômage...

Ce travail constitue une première étape dans un processus de construction de carrières types représentatives des salariés du secteur privé. L'ensemble s'inscrit dans une collaboration entre chercheurs et le GIE Agirc-Arrco, fédérations des institutions de retraite complémentaire des salariés et des cadres du secteur privé.

Notre papier s'articule en trois parties : une première présente la problématique dans laquelle nous abordons les carrières salariales, les carrières salariales au cours du cycle de vie et les carrières salariales entre générations, en lien avec une revue de la littérature empirique sur ce thème. Une deuxième partie est consacrée à la présentation des données exploitées, l'EIC2003, et à la mise en forme du fichier, tandis que la troisième et dernière partie expose la modélisation et les résultats obtenus à cette première étape du travail. Nous constatons une différenciation nette des profils salariaux entre les individus, selon leur genre, leur statut, mais également la période où ils sont entrés dans la vie active. Les accidents de carrière, au sens d'interruption d'activité et de perception du revenu salarial, causés par le chômage ou la maladie, exercent une influence significative sur le profil de la carrière. Cette influence va très au-delà de l'année où ils se sont déroulés. La progression des carrières masculines semble devenir plus rapide entre 1960 et 2001, mais également se retourner plus rapidement. Les carrières féminines présentent le cas de figure inverse.

1. Les carrières salariales : problématique et revue de la littérature

1.1. Qu'entendons-nous par carrière salariale ?

La carrière salariale désigne la mobilité d'un individu à l'intérieur de la hiérarchie des salaires. Comme le rappellent Lollivier & Payen (1990), la terminologie même de carrière salariale autant au plan empirique que théorique est récente. Les textes qui y font écho se réfèrent à l'introduction de la notion de cycle de vie dans la théorie économique effectuée par Modigliani au début des années 1960 (Modigliani 1986). Dans ce

* **Fabienne Berton**, IISE CNRS-CNAM, Conservatoire national des Arts et Métiers, Case 250, 2, rue Conté 75003 Paris, berton@cnam.fr ; **Jean-Pierre Huiban**, Institut national recherche agronomique, UMR 1041, CESAER, BP87099, 21079 Dijon Cedex et ERUDITE, Université Paris 12, Faculté de Sciences économiques et de gestion, 61 avenue du Général de Gaulle 94010 Créteil, huiban@enesad.inra.fr ; **Frédérique Nortier**, Agirc-Arrco, 16-18, rue Jules César 75592 Paris cedex 12, fnortier@agirc-arrco.fr.

¹ EIC2003 : Échantillon Interrégime de Cotisants de la DREES, constituée de plus de 230 000 personnes des générations de 1934 à 1970, destiné à évaluer les droits acquis en matière de retraite (Colin, El Mekkaoui de Freitas, Michaudon 2004).

cadre, l'horizon des agents ne se limite pas simplement à la période courante mais à l'ensemble du cycle de vie. C'est dans la perspective d'un choix intertemporel d'investissement qu'est comprise la notion de carrière individuelle au plan théorique.

Au plan empirique, la carrière professionnelle se compose de l'ensemble des emplois successifs tenus par le salarié, succession d'épisodes plus ou moins longs d'emploi dans la même entreprise ou entre entreprises différentes (Simonnet 1996). La carrière salariale, selon Sollogoub (1992), ne doit pas être confondue avec la suite des salaires reçus par le salarié au cours du temps. Des éléments étrangers à la notion de carrière y sont intégrés : les évolutions générales du pouvoir d'achat des salaires et la génération d'appartenance des individus. En toute logique, dans une acception stricte de la notion de carrière salariale, il ne faut conserver que l'effet de la progression du travailleur en âge. Il faut également souligner que la carrière se lit sur des profils longitudinaux et non pas sur des coupes transversales. Les profils suivent un individu au cours du temps. L'observation de ces profils individuels permet d'analyser un phénomène (*i.e.* le salaire) à la fois dans sa dimension individuelle (caractéristiques individuelles observées ou non observées) et dans sa dimension temporelle où il faut s'efforcer de séparer la dynamique spécifique de chaque individu de l'évolution générale de son environnement.

Pour notre part, nous définissons la carrière salariale d'un individu par la contrepartie salariale, en unité monétaire constante, de sa trajectoire professionnelle en tenant compte des différentes phases de cette trajectoire et de ses différents accidents/interruptions de parcours.

1.2. Le lien salaire-ancienneté

Quels sont les éléments déterminant les carrières salariales, c'est-à-dire l'évolution des salaires avec l'âge et/ou avec l'ancienneté dans la ou les entreprises où s'exerce l'activité du salarié ? Compte tenu de ce qui vient d'être dit et des spécificités de nos données, le lien salaire-ancienneté peut être compris dans deux sens :

- dans un sens interindividuel et intragénérationnel (approche qui est aussi qualifiée de « cycle de vie » (*life cycle*) : il s'agit de l'évolution du lien salaire-ancienneté tout au long de la vie professionnelle d'un individu, compte tenu de ses différentes phases. La théorie économique qui rend compte de la liaison salaire-ancienneté est la théorie du capital humain. Selon cette théorie, l'ancienneté est assimilée à de l'expérience professionnelle accumulée (accumulation qui se poursuit à des rythmes divers tout au long de la vie de l'individu) qui vient réactiver l'accumulation première de capital humain par l'éducation initiale.
- dans un sens interindividuel et intergénérationnel : il s'agit de l'évolution du lien salaire-ancienneté au cours du temps, entre les différentes générations. La prise en considération des transformations du marché du travail, des conditions d'emploi et d'organisation de la production aboutissent au constat que les profils moyens de carrière salariale des générations nées dans les années 1930 et 1940 sont différents de ceux des générations des années 1960 et 1970 (Baudelot et Gollac 1997 ; Baudelot et Establet 2000).

Que nous apprend la littérature récente sur les carrières salariales en lien avec les transformations du marché du travail et de la mobilité professionnelle ? La problématique du rendement salarial de l'ancienneté, qu'il s'agisse de l'ancienneté dans l'emploi ou de l'ancienneté sur le marché du travail, est reprise selon les deux dimensions précisées plus haut : au cours du cycle de vie et entre les générations.

1.2.1. Le lien salaire-ancienneté au cours du cycle de vie

De nombreux travaux, plus ou moins directement inspirés de la théorie du capital humain et de ses prolongements, ont estimé, au plan empirique sur des données françaises, la relation entre éducation, ancienneté et salaire. Pour Goux & Maurin (1994), le lien entre formation, expérience et salaire, est d'une grande robustesse et doté d'un pouvoir explicatif non négligeable. On constate un effet d'obsolescence de l'éducation : son rendement salarial diminue avec l'expérience. Au-delà de son rôle d'acquisition de compétences, l'école a aussi une fonction de certification et de signalisation observable à travers l'influence du diplôme en lui-même. Le profil des carrières salariales selon l'expérience est d'une grande stabilité et l'ancienneté dans l'entreprise semble n'avoir en elle-même que peu d'effets sur les salaires. En outre, elle ne permet pas d'expliquer l'hétérogénéité des carrières. Les principales différenciations qui affectent la forme des carrières salariales tiennent au genre, aux entreprises et à des événements spécifiques comme les interruptions de carrière.

Les différenciations hommes/femmes

Analysant les dix à quinze premières années de carrière, Simonnet (1996) observe qu'elles ne présentent pas la même rentabilité salariale pour les hommes et pour les femmes. Même à diplôme égal ou comparable, les débuts de carrière diffèrent. Dès leur entrée sur le marché du travail, les femmes ont plus de difficultés à trouver un emploi ou obtiennent des postes pour de plus courtes périodes (Havet & Lacroix 2002). Par la suite, elles bénéficient moins des formations offertes dans l'entreprise et progressent plus difficilement dans la hiérarchie par rapport à leurs collègues masculins. Au sein d'une même entreprise, la mobilité interne est valorisée pour les hommes car elle est assimilée à une accumulation de capital humain spécifique, alors qu'elle pénalise les femmes qui rentabilisent mieux les changements d'entreprise. Ce résultat est confirmé par Pailhé & Solaz (2001).

Au total, à l'heure actuelle, dans le secteur privé, l'écart de revenu salarial moyen entre hommes et femmes ne s'est pas effacé, ni pour les débutants, ni après cinq ans de carrière. Il diminue pour les salariés à temps complet parce que les femmes occupent de plus en plus souvent des emplois qualifiés. Néanmoins le développement du travail à temps partiel, subi ou choisi, plus marqué pour les femmes que pour les hommes aboutit à l'accentuation des écarts de salaire (Le Minez & Roux 2001). Si l'on distingue les cadres des non-cadres, on constate un phénomène inversé : pendant leur carrière, les salaires des femmes cadres augmentent un peu moins rapidement que celui des hommes cadres, ce qui accroît les différences. Ce constat est inversé pour les non-cadres : en fin de carrière, le salaire d'une femme non-cadre tend à rattraper celui d'un homme non-cadre (Nortier & Rass 2006).

Les différenciations en fonction des entreprises

À niveau de formation et d'expérience professionnelle donné, les salaires sont plus élevés dans les grandes entreprises et dans les entreprises dont l'activité emploie une proportion importante de cadres et d'experts (Goux & Maurin 1997). Cependant, selon Kramarz (1996), l'hétérogénéité individuelle explique la plus grande part des écarts de salaire entre entreprises de taille différente même si la partie due à l'entreprise reste importante (25 %). La question de savoir si les écarts de salaire entre entreprises relèvent de différences dans leurs pratiques salariales (Kramarz 1996), ou de différences non observées dans la qualité des salariés employés (Goux & Maurin 1997), est controversée et invite à approfondir la modélisation de la relation d'emploi.

Les différenciations en fonction des interruptions de carrière

Le passage par le chômage semble en France marquer durablement les individus qui le subissent aussi bien en termes de retour à l'emploi que de salaire ultérieur, toutes choses égales par ailleurs : le chômage semble jouer en France un rôle de signal négatif vis-à-vis des employeurs (Bacache, Paserot et Peltan 1996). Les carrières des salariés du secteur privé, affectées par l'un des cinq aléas (chômage, maladie, préretraite, travail à temps partiel ou inactivité) donnent toujours lieu à un taux de remplacement du dernier salaire par la première retraite plus faible (Colin & Mette 2003), ce qui constitue l'indicateur d'une carrière salariale moins avantageuse. Cependant le chômage n'est pas également réparti dans la population : les salariés qui cumulent au moins deux ans d'interruptions exercent plus souvent les professions les moins qualifiées.

Les rendements salariaux de l'ancienneté

On assiste de fait à une polarisation des durées d'emploi entre d'un côté des durées qui restent longues et d'un autre côté un volant de salariés touchés par l'instabilité qui ne peuvent donc pas connaître de longues durées d'emploi. La mobilité s'est en effet accrue très sensiblement principalement à cause des passages par le chômage. L'ancienneté moyenne dans l'emploi reste cependant globalement stable, autour de 10,4 ans dans les principaux pays industrialisés en 2000 (Auer & Cazes 2003) sans diminution notable. La hausse de l'insécurité s'est concentrée sur les salariés de moins de dix ans d'ancienneté et sur les salariés de plus de 55 ans (Behagel 2003).

L'ancienneté dans l'entreprise au moment de la mobilité s'avère, toutes choses égales par ailleurs, le principal facteur de la mobilité contrainte ou non (Duhautois 2006). Certains travaux mettent l'accent sur l'affaiblissement des rendements de l'ancienneté : l'ancienneté dans l'emploi perd sa qualité protectrice par rapport au chômage. Mais si les effets de l'ancienneté sont complexes, au total, les études existantes concluent à un effet négatif de l'ancienneté sur la probabilité de retrouver un emploi (Margolis 2002). Briard (2004) constate la persistance d'un noyau dur de carrières continues, longues et à salaires élevés et une part

croissante, de carrières précaires de plus en plus déformées, marquées par le chômage et de faibles salaires. Ces évolutions s'accompagnent d'une atténuation du caractère sexué des carrières.

1.2.2. Le lien salaire-ancienneté entre les générations

Les différences de rémunération entre les générations ne peuvent pas uniquement s'expliquer par l'accumulation de capital humain : au cours des décennies récentes, le rendement de la scolarité a décliné, alors que la structure de qualification de la population active a augmenté, mais les différentiels de salaire entre les différents niveaux de formation ou de diplôme tendent à se maintenir.

Quelles ruptures de tendance ?

Un très grand nombre de travaux signale une rupture sensible dans la forme générale des carrières au cours des années 1975-1985 (Debrand et Privat 2002). La relation entre l'âge et la rémunération salariale s'est fortement modifiée : les écarts entre tranches d'âge se sont creusés, l'âge où la rémunération est maximale s'est élevé. L'analyse descriptive de l'évolution des salaires sur les cinquante dernières années met en évidence les différences entre générations. Pour les générations 1930 à 1954, les salaires progressent fortement d'une génération à l'autre, pour les générations 1955 à 1975, qui arrivent sur le marché du travail à partir du milieu des années 1970, la conjoncture économique devient difficile et les écarts de salaire de début d'activité entre génération se réduisent fortement. Les changements économiques marquent plus fortement les jeunes entrants et leur situation de départ se prolonge sur l'ensemble de la vie professionnelle (Koubi 2002).

Les salaires de début de vie active diminuent désormais d'une génération à l'autre depuis le début des années 1980 (Selz et Thélot 2003). De plus, entre les générations 1954 et 1964, l'âge du premier emploi a reculé et la durée d'insertion s'est allongée. L'entrée dans la vie active s'effectue par des périodes de travail plus courtes et plus dispersées d'une génération à l'autre. Ces évolutions sont plus marquées pour les femmes que pour les hommes. En revanche, entre 30 et 50 ans, les femmes ont des carrières de plus en plus complètes au fil des générations. Par ailleurs, dans les pratiques de gestion de la main-d'œuvre, la promotion par le diplôme s'est partiellement substituée à la promotion à l'ancienneté, prédominante dans les générations antérieures à 1950. Pour autant, la rentabilité salariale de l'éducation est toujours supérieure à celle de l'expérience, même si Selz et Thélot (2003) notent une baisse intervenue entre 1965 et 1985 : rémunérée de 9 à 9,5 % en moyenne par an au milieu des années 1960, l'éducation est rémunérée de 6 à 6,5 % aujourd'hui, soit beaucoup plus que l'expérience (rémunérée de 1 à 2 % par an).

Des carrières plus plates

Ces ruptures de tendance, sensibles dès le milieu des années 1970, aboutissent à une déformation du profil moyen des carrières. On constate ainsi : des probabilités accrues de rester dans le même décile de salaire entre 1967 et 1987, particulièrement au bas de la distribution (Buchinski, Fougère et Kramarz 1998) ; un tassement de la progression des carrières réelles à partir de la cohorte née en 1950 (Koubi 2002) ; des carrières salariales de plus en plus plates, aplatissement particulièrement sensible en début de carrière. Entre l'entrée dans la vie active et 35 ans, les salaires augmentent de moins en moins rapidement au fil des générations, quels que soient le statut et le genre (Nortier et Rass 2006).

Les causes de ces ruptures de tendance

Les causes des ruptures de tendance observées, sont principalement :

- les évolutions du salaire minimum avec la forte hausse de 1968 puis le plan de rigueur du 16 juin 1982 qui amorce la désindexation des salaires sur les prix (un salarié sur six est en juillet 2006 rémunéré au Smic dans les secteurs non agricoles hors intérim. Cf. L'Horty 2007) ;
- la conjoncture économique : le ralentissement économique du milieu des années 1970, les transformations structurelles au tournant des années 1985-1990, la récession du début des années 1990 ;
- les transformations structurelles de la population active et des activités économiques : hausse des niveaux de qualification, féminisation et tertiarisation ;
- la transformation des politiques salariales des entreprises : recul des augmentations générales au profit des augmentations liées à la performance individuelle, diminution très sensible du poids de l'ancienneté dans la progression du salaire de base individuel (Eustache et Guillotin 1995).

2. Les données et leur mise en forme : l'échantillon interrégimes de cotisants (EIC)

La base de données mobilisée ici est un fichier d'origine administrative mis en place pour améliorer l'évaluation des droits acquis dans les différents régimes de retraite et pouvant s'apparenter à un panel de données individuelles, l'échantillon interrégimes de cotisants (EIC). Ce panel a été constitué par la Drees qui a collecté auprès de l'ensemble des régimes obligatoires de retraite, de l'Unedic, de l'Insee, de la Comptabilité publique et du ministère de la Défense aussi bien les rémunérations perçues que les durées validées annuellement. L'EIC permet ainsi d'améliorer la connaissance des carrières en ajoutant aux salaires les périodes hors de l'emploi, dans la mesure où ces périodes ouvrent des droits à la retraite (chômage indemnisé, maladie...). Ainsi, les périodes de chômage non indemnisé ne sont que partiellement repérées, celles de perception du revenu minimum d'insertion (qui n'ouvre pas de droits à la retraite) ne pourront être qualifiées, ainsi que certaines périodes de travail à l'étranger. L'EIC est constitué de personnes nées en octobre d'années paires afin de permettre leur appariement avec les données extraites du panel DADS. L'échantillon 2003 porte sur les personnes ayant entre 31 ans et 67 ans au 31 décembre 2001, soit les générations 1934 à 1970. Son taux de sondage est de une génération sur quatre et 2,67 % par génération tirée.

L'extrait utilisé pour cette étude concerne les personnes pour lesquelles au moins une période cotisée à l'Arrco² ou à l'Agirc³ a été enregistrée. Dans la mesure où les personnes nées entre 1934 et 1942 étaient très largement parties à la retraite (ou en cours de départ) au moment de la constitution du fichier, les régimes complémentaires n'ont renseigné les données que pour les individus de ces générations qui étaient encore « cotisantes » à leur sens. Il en résulte une sous-représentation de ces générations et surtout un biais inhérent : les personnes présentes dans ce fichier et nées en 1934, 1938 ou 1942 présentant des carrières dans le secteur privé atypiques (soit très courtes soit avec de hauts salaires), elles ont donc été retirées de l'analyse. Au final, l'échantillon contient environ 135 000 personnes.

2.1. La reconstitution des salaires

Deux sources, chacune insuffisante pour avoir l'exhaustivité des salaires annuels, sont mobilisées pour connaître les salaires dans l'EIC :

- les DADS. Les salaires ont été reconstitués sur une base annuelle pour éliminer les distorsions dues aux différences de nombre de jours travaillés. Mais, cette source n'est renseignée dans l'EIC qu'à compter de 1976. Ne prendre que les salaires DADS conduirait à éliminer les débuts de carrière des plus anciennes générations pour lesquelles on a pourtant également les fins de carrière ;
- les salaires soumis à cotisations connus par les régimes. Les salaires ne sont renseignés que par le régime de base⁴. Jusqu'en 1999, les cotisations salariales et patronales ne portaient que sur la partie du salaire inférieure à un certain niveau, appelé plafond de la Sécurité sociale : les salaires connus dans l'EIC *via* la Cnav sont « plafonnés » jusqu'à cette date. Or, en moyenne 14 % des salariés ont un salaire supérieur à ce plafond sur l'ensemble de la période étudiée. Ce sont en général des cadres qui ont cotisé à l'Agirc, régime complémentaire des cadres. Ce régime est un régime obligatoire différentiel dans le sens où il n'ouvre des droits que sur la part du salaire supérieure au plafond de Sécurité sociale. Pour estimer les salaires des cadres⁵, le choix a été fait de partir des droits acquis annuellement par les cadres au régime Agirc, régime par points : chaque année un cadre acquiert un certain nombre de points, qui accumulés et multiplié par la valeur du point au moment de son départ en retraite, fourniront le montant de sa retraite annuelle.

Le nombre de points annuels dépend de la cotisation et du prix d'achat annuel du point selon la formule suivante : Nombre de points = salaire * taux de cotisation / prix d'achat du point

L'assiette de cotisation et le salaire peuvent alors se calculer de la façon suivante :

Assiette = nombre de points * prix d'achat du point / taux de cotisation

Salaire = plafond de la Sécurité sociale + assiette estimée

L'EIC contient le détail des points acquis chaque année et les prix d'achat du point sont connus depuis l'origine du régime Agirc. En revanche, les taux de cotisation, non renseignés dans l'EIC, ont pu varier dans

² Association du régime de retraite complémentaire des salariés.

³ Association générale des institutions de retraite des cadres.

⁴ La Cnav, c'est-à-dire la branche vieillesse de la Sécurité sociale.

⁵ Pour les non-cadres, ce sont les salaires tels qu'ils ont été déclarés par la Cnav qui ont été retenus.

le passé entre 8 et 16 % (16 % obligatoires depuis 1999). Les assiettes des cadres ont donc été reconstituées pour trois taux de cotisation : 8 %, 16 % et le taux moyen statistiquement constaté.

Pour reconstituer les salaires annualisés, il a ensuite fallu estimer le nombre de jours travaillés, les fichiers régimes ne comprenant pas ces données : ces derniers ont été estimés à partir du nombre de trimestres cotisés. Cette approche est imparfaite dans la mesure où, dans le secteur privé, la validation d'un trimestre n'est pas liée au nombre de jours travaillés mais au salaire perçu. Ainsi, avoir été rémunéré l'équivalent de 200 heures au Smic permet de valider un trimestre que ce salaire ait été perçu en échange d'un jour ou de 90 jours de travail effectué. Le choix a été de retenir une année complète de travail (soit 360 jours) pour les personnes ayant validé quatre trimestres ou plus de cotisation et n'ayant connu aucune interruption d'activité. Pour les autres, le nombre de jours travaillés a été calculé au prorata entre trimestres attribués « gratuitement » au titre du chômage, de la maladie... et trimestres cotisés au titre de l'emploi.

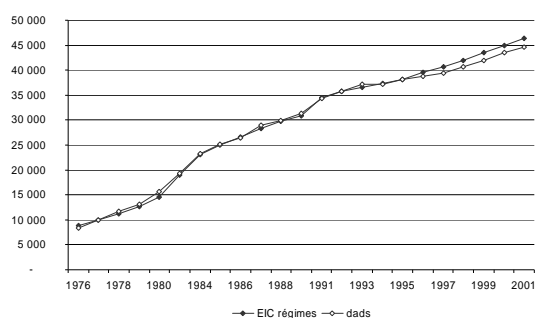
Le rapprochement entre les données régimes et les données issues des DADS (c'est-à-dire sur les années postérieures à 1976, pour les individus présents dans les deux bases à la fois) sur le nombre de jours travaillés et les trois niveaux de salaires annualisés montre que :

- pour 69 % des individus, le nombre de jours travaillés déclaré dans les DADS et estimé dans les données régimes est le même ;
- en moyenne, l'estimation du nombre de jours à partir des données régimes est légèrement supérieure au nombre de jours déclarés dans les DADS ;
- les salaires reconstitués au taux de 8 % et au taux moyen sont trop élevés ;
- pour les salaires reconstitués au taux de 16 %, les moyennes de salaires annuels montrent un niveau et une évolution sensiblement équivalents quelle que soit la source. En revanche, les distributions, résumées par le rapport interdéciles, sont plus importantes et plus volatiles pour les DADS (voir graphiques 1 & 2 ci-dessous). L'écart provient essentiellement du bas de la distribution. Si le premier décile de salaire calculé sur les DADS représente 94 % du premier décile calculé sur les données régimes pour les cadres hommes (85 % pour les cadres femmes), il n'en représente plus que 70 % pour les hommes non-cadres et surtout 54 % pour les femmes non-cadres !

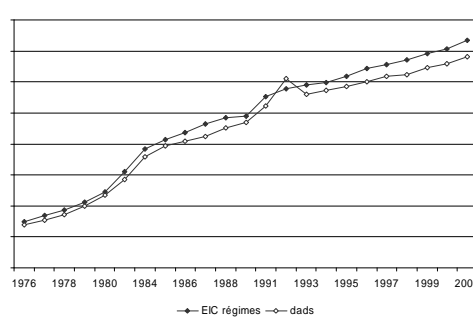
Au final, ce sont les salaires estimés à partir des données régimes qui ont été conservés pour cette étude.

Graphique 1
SALAIRES ANNUELS MOYENS (EN EUROS COURANTS)

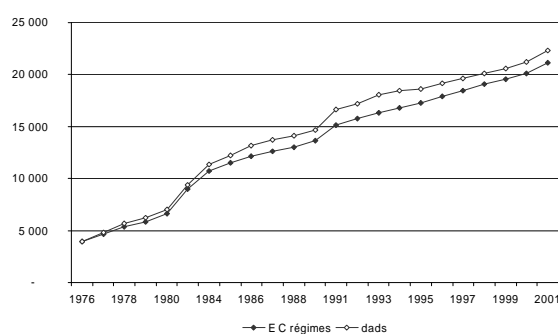
Cadres hommes



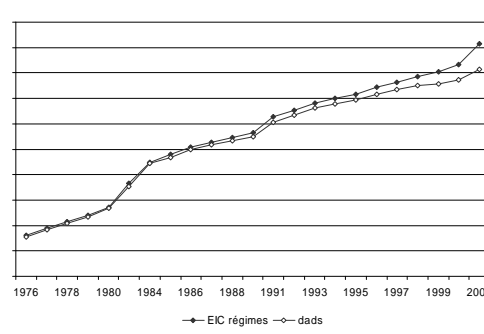
Cadres femmes



Non cadres hommes



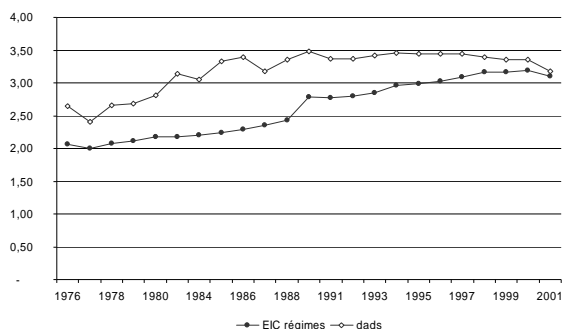
Non cadres femmes



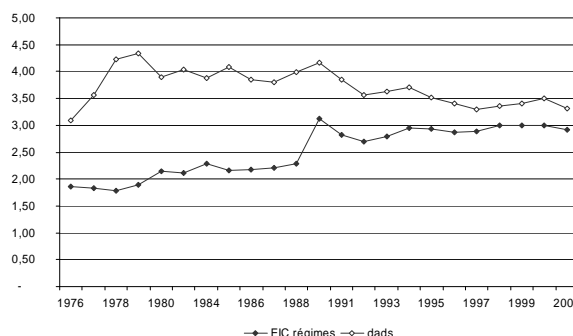
Source : Drees, EIC2003 et calculs Cnam-Inra-Agirc/Arrco.

Graphique 2
RAPPORTS INTERDÉCILES (D9/D1)

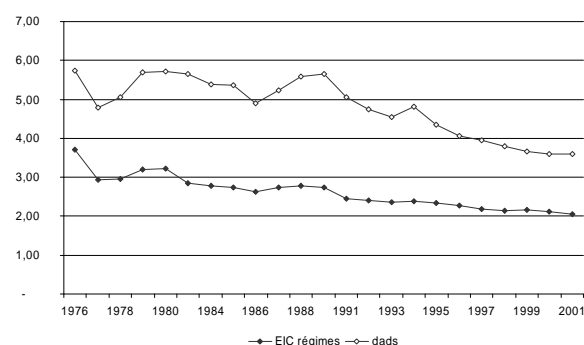
Cadres hommes



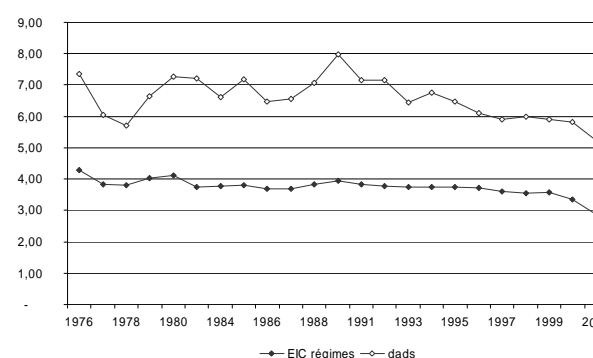
Cadres femmes



Non cadres hommes



Non cadres femmes



Source : Drees, EIC2003 et calculs Cnam-Inra-Agirc/Arrco.

2.2. Qualifications et carrières

Dans la mesure où l'EIC est constitué à partir des déclarations administratives des régimes, il ne contient pas de renseignements sur les diplômes et les niveaux de qualification. Pour les estimer, il a ainsi fallu reconstituer l'âge réel d'entrée dans la vie active. Celui-ci peut, en effet, ne pas correspondre à la première année de cotisation dans un régime de retraite en raison de la fréquence de ce qu'on appelle les « jobs d'été » ou des emplois pendant les études. L'année de début de carrière ou année du premier emploi correspond ici à la première année où il y a quatre trimestres validés quel que soit le régime et quelle que soit l'origine des trimestres : on suppose qu'il faut avoir eu un emploi durable au préalable pour avoir acquis suffisamment de droits pour valider des trimestres gratuits au titre du chômage ou de la maladie. L'âge moyen de début de carrière ainsi calculé passe de 18 ans et demi pour la génération 1946 à pratiquement 22 ans pour la génération 1970.

Ensuite, le nombre d'années d'études est calculé par convention par rapport à 18 ans (+1 an pour les hommes pour cause de service militaire). L'ancienneté d'emploi dans le secteur privé, l'expérience professionnelle avec et sans chômage ont été également calculées (voir le § 3). Enfin, une variable (SITU) résumant le parcours professionnel de chaque année a été créée.

Tableau 1
LA VARIABLE SITU

	SITU
Emploi toute l'année en tant que salarié du privé sans chômage ni maladie	P
Emploi toute l'année en tant que fonctionnaire ou régime spécial sans chômage ni maladie	F
Emploi toute l'année en tant qu'indépendant (CnavPL et/ou RSI) sans chômage ni maladie	I
Chômage toute l'année sans rien d'autre	C
Maladie toute l'année sans rien d'autre	M
Emploi toute l'année avec plusieurs régimes dont salariés	S
Emploi toute l'année avec plusieurs régimes sans salariés	T
Emploi salarié + chômage toute l'année	E
Emploi salarié + maladie toute l'année	N
Emploi salarié + chômage + maladie toute l'année	G
Chômage et maladie toute l'année	H
Emploi autre que salarié + chômage et/ou maladie toute l'année	J
Plusieurs emplois dont salariés + chômage et/ou maladie toute l'année	K
Emploi seul en tant que salarié du privé mais sur une seule partie de l'année (<i>trimestres validés < 4</i>)	W
Maladie ou chômage sur une seule partie de l'année (<i>trimestres validés < 4</i>)	X
Emploi salarié + maladie et/ou chômage sur une seule partie de l'année (<i>trimestres validés < 4</i>)	Y
Autre	Z
Aucun trimestre validé	A

3. Le modèle économétrique et les résultats d'estimation

3.1. Le modèle économétrique

3.1.1. La forme générale

À la suite de la précédente revue de littérature, on considérera qu'une carrière salariale est une relation entre le salaire w de l'individu i , observé l'année t , son expérience (ancienneté) EXP et d'autres variables X . L'équation la plus communément utilisée s'écrit sous forme semi-logarithmique et introduit l'expérience sous forme quadratique :

$$\text{Log}w_{it} = w(a_0 + a_1(EXP_{it}) + a_2(EXP_{it})^2, X_{it})$$

Cette forme constitue un bon compromis entre la richesse des possibilités permises, quant à la forme des carrières, et la complexité mathématique résultante. Il devient en particulier possible d'introduire un point d'inflexion, à partir duquel le salaire cesse d'augmenter avec l'ancienneté. Cet (éventuel) point d'inflexion se situe à :

$$at = \frac{-a_1}{2a_2}$$

On sera donc attentif à ces deux paramètres, dont il est attendu qu'ils soient de signe contraire, le premier positif et le second négatif. La prise en compte des autres facteurs susceptibles d'influer sur le niveau de salaire peut s'effectuer de deux façons différentes. Sous la forme directe :

$$\text{Log}w_{it} = a_0 + a_1(EXP_{it}) + a_2(EXP_{it})^2 + \sum_{k=1}^K a_k X_{kit} + \varepsilon_{it}$$

Dans ce cas, ces autres variables n'influent que sur a_0 la valeur à l'origine de la relation. Les valeurs des coefficients a_1 et a_2 ne sont pas modifiées. Par exemple, le fait d'être une femme ne modifie que le niveau de salaire reçu, pas l'impact de l'ancienneté. Pour prendre en compte ce dernier effet, il suffit d'introduire des termes croisés :

$$\text{Log}w_{it} = a_0 + a_1(EXP_{it}) + a_2(EXP_{it})^2 + \sum_{k=1}^K a_k X_{kit} + \sum_{k=1}^K a_{k1}(EXP_{it})X_{kit} + \sum_{k=1}^K a_{k2}(EXP_{it})^2 X_{kit} + \varepsilon_{it}$$

Dans ce cadre c'est bien l'ensemble des paramètres de la carrière salariale qui est affecté. Il est alors possible de définir des carrières salariales spécifiques à chaque sous-groupe de population (les femmes cadres entrées dans la vie active entre 1968 et 1982).

3.1.2. Le choix des variables

Le niveau de salaire annuel observé pour l'individu i l'année t

La variable utilisée est le logarithme du salaire annuel de l'individu (ramené en euros constants de 1945 à 2001). Les observations correspondant à un salaire nul reçu pendant l'année sont conservées pour l'estimation, dès lors que la variable est effectivement renseignée et égale à 0 (on pose alors $\log w = 0$). Par contre on a exclu le cas des observations pour lesquelles la variable n'est pas renseignée (individu ayant reçu un salaire dans le secteur public ou étant inactif, par exemple).

La variable ancienneté

La variable *EXPERTOT* mesure l'écart entre la date d'entrée dans la vie active et la date considérée. Il s'agit du nombre total d'années d'expérience, incluant aussi bien l'activité que la non-activité.

Les autres variables X

Ce sont les variables susceptibles d'influer :

- sur le salaire, indépendamment de l'ancienneté (coefficient a_0) ;
- sur la liaison entre le salaire et l'ancienneté (coefficients a_1, a_2).

Nous avons retenu les variables suivantes :

- le genre : variable indicatrice FEM ;
- le statut : variable indicatrice CADRE ;
- le nombre d'années d'études : variable continue NBANETU, pouvant aller de -5 à 14 ;
- la période d'entrée dans la vie active : trois variables indicatrices EVA6067, EVA6882, EVA8301 ;
- deux variables indiquant la présence d'un accident/interruption une année donnée. Par accident, on entend tout événement (chômage, maladie/maternité...) ayant conduit à une durée de travail annuelle inférieure à six mois.

3.2. Les résultats des estimations

On dispose désormais d'un panel composé de 2 175 330 observations, soient 134 136 individus observés durant un certain nombre d'années. Le panel est non cylindré, puisque les carrières des différents individus ne couvrent absolument pas la même période. Les principaux estimateurs associés aux données de panel sont utilisés ici : l'estimateur des MCO, l'estimateur Within (modèle à effets fixes) et l'estimateur des MCQG (modèle à erreurs composées). Un test d'Hausman est réalisé qui conclue systématiquement au rejet de l'hypothèse d'endogénéité des régresseurs. Pour cette raison, on complète la série d'estimations en utilisant l'estimateur des variables instrumentales proposé par Hausman-Taylor (Cornwell et Rupert 1988).

3.2.1. Estimation d'un modèle réduit

On commence par estimer une forme réduite, sans introduire de variables caractéristiques des individus :

$$\text{Log}w_{it} = a_0 + a_1(\text{EXPERTOT}_{it}) + a_2(\text{EXPERTOT}_{it})^2 + e_{it}$$

L'utilisation de cette forme très réduite nous permet d'établir un diagnostic sur nos données.

Tableau 2
RÉSULTAT D'ESTIMATION, VARIABLE DÉPENDANTE : LOG SALAIRE

Estimateur Variable	Ols	Within	Fgls
Constante	2,520		2,461
Expertot	0,061	0,063	0,062
Expertot ²	-0,00098	-0,00083	-0,00083
R ² corrigé	0,0896	0,0890	0,0890

N = 2175330, tous coefficients significatifs au seuil de 1 %.
Source : Drees, EIC2003 et estimations Cnam-Inra-Agirc/Arrco.

Deux enseignements majeurs peuvent être tirés de la lecture du tableau 2 et de tests associés non reproduits ici. Les valeurs obtenues présentent une certaine vraisemblance : le coefficient à l'ordre 1 est positif, le coefficient à l'ordre 2 est négatif. Le rapport entre les deux valeurs est également plausible, il indique un retournement de la courbe après un peu plus de 30 ans de carrière. Pour autant, la capacité explicative du modèle est faible, à en juger par le niveau atteint par le R² ajusté. Les écarts constatés entre l'estimation en MCO et l'estimation en Within s'inscrivent dans un intervalle mesuré, même si par ailleurs tous les tests (existence et caractère aléatoire de l'effet individuel) concluent à la nécessité de distinguer entre variance inter et intra-individuelle. Enfin le test d'Hausman conclut au rejet de l'hypothèse d'exogénéité des variables explicatives : l'expérience est donc endogène à la formation du niveau de salaire. L'ensemble conclut à la nécessité d'introduire d'autres variables explicatives du salaire, mais aussi du déroulement de la carrière salariale.

3.2.2. L'introduction des autres variables explicatives

Le modèle simple

Plusieurs modèles peuvent être estimés. On commence par la forme la plus simple où les variables explicatives, autres que l'ancienneté, n'interviennent que sur la constante.

$$\text{Log}w_{it} = a_0 + a_1(\text{EXPERTOT}_{it}) + a_2(\text{EXPERTOT}_{it})^2 + a_f \text{FEM}_i + a_c \text{CADRE}_i + a_e \text{EDU}_i + a_{e1} \text{EVA6067}_i + a_{e2} \text{EVA6882}_i + a_{c1} \text{accindiv}_i + a_{c2} \text{accan}_{it} + \varepsilon_{it}$$

Tableau 3
RÉSULTATS D'ESTIMATION, VARIABLE DÉPENDANTE : LOG SALAIRE

Estimateur Variable	Ols	Within	Fgls	Hausman-taylor
Constante	3,109		3,106	2,924
Expertot	0,054	0,057	0,056	0,057
Expertot ²	-0,00068	-0,00073	-0,00073	-0,00073
Fem	-0,601		-0,625	-0,594
Cadre	0,833	0,512	0,559	0,512
nbanetu	0,030		0,027	0,046
accindiv	-0,229		-0,224	-0,207
accan	-0,213	-0,184	-0,186	-0,184
Eva6067	-0,361		-0,430	-0,195
Eva6882	-0,226		-0,262	-0,095
R ² corrigé	0,289	0,1570	0,283	

N = 2 175 330, tous coefficients significatifs au seuil de 1 %, Hausman-Taylor : variables endogènes = CADRE, EXPERTOT, EXPERTOT2, ACCINDIV. Source : Drees, EIC2003 et estimations Cnam-Inra-Agirc/Arrco.

Le tableau 3 montre que l'inclusion des variables explicatives autres que l'ancienneté améliore grandement la robustesse du modèle. De plus, une certaine proximité entre les résultats obtenus entre estimation en OLS et estimation en Within est conservée. L'emploi de l'estimateur des variables instrumentales à la Hausman-

Taylor conduit à des coefficients non biaisés. Ceux-ci ont le signe attendu : les femmes et les non-cadres perçoivent des salaires moins élevés. C'est aussi le cas des générations plus anciennes. Par ailleurs le rendement des années d'éducation s'inscrit à un niveau relativement classique dans la littérature européenne (les niveaux américains apparaissant plus élevés), mais plutôt dans la partie basse de l'échantillon des valeurs rencontrées. On peut sans doute discerner ici l'impact de la variable statut, pour laquelle, d'ailleurs, l'écart entre les différentes estimations introduit une présomption d'endogénéité. Enfin, force est de constater l'impact très grand des accidents, non seulement lors de l'année directement concernée, mais également sur l'ensemble de la carrière. Le coefficient estimé s'établit en effet à une valeur négative, qui représente plus de quatre fois celui associé à une année d'ancienneté. La comparaison plus précise des coefficients entre ce tableau 3 et le tableau 2 montre que la valeur des coefficients associés à l'ancienneté diminue, à la fois à l'ordre 1 et à l'ordre 2. La courbe associée s'aplatit : le rendement associé à chaque année supplémentaire est plus faible lorsqu'on contrôle l'influence des autres variables. Par contre, une rapide estimation montre que la date d'un retournement s'éloigne : celui-ci n'advierait cette fois qu'après 39 ans de carrière.

Le modèle avec termes croisés

Ce modèle s'écrit :

$$\begin{aligned} \text{Log}w_{it} = & a_0 + a_1(\text{EXPERTOT}_{it}) + a_2(\text{EXPERTOT}_{it})^2 + a_f \text{FEM}_i + a_c \text{CADRE}_i + a_e \text{EDU}_i \\ & + a_{e1} \text{EVA6067}_i + a_{e2} \text{EVA6882}_i + a_{f1} (\text{FEM}_i)(\text{EXPERTOT}_{it}) + a_{f21} (\text{FEM}_i)(\text{EXPERTOT}_{it})^2 \\ & + a_{c1} (\text{CADRE}_i)(\text{EXPERTOT}_{it}) + a_{c21} (\text{CADRE}_i)(\text{EXPERTOT}_{it})^2 + a_{e11} (\text{EVA6067}_i)(\text{EXPERTOT}_{it}) \\ & + a_{e12} (\text{EVA6067}_i)(\text{EXPERTOT}_{it})^2 + a_{e21} (\text{EVA6067}_i)(\text{EXPERTOT}_{it}) \\ & + a_{e22} (\text{EVA6067}_i)(\text{EXPERTOT}_{it})^2 + \varepsilon_{it} \end{aligned}$$

Tableau 4
RÉSULTAT D'ESTIMATION, VARIABLE DÉPENDANTE : LOG SALAIRE

estimateur variable	Ols	Within	Fgls
Constante	2,912		2,901
Expertot	0,116	0,113	0,114
Expertot ²	-0,0041	-0,0033	-0,0034
Fem	-0,210		-0,248
Cadre	0,978	0,659	0,736
Nbanetu	0,028		0,026
Acclndiv	-0,232		-0,225
Accan	-0,212	-0,180	-0,182
Eva6067	-0,618		-0,630
Eva6882	-0,165		-0,183
Fem*Expertot	-0,0797	-0,0812	-0,0811
Fem*Expertot ²	0,0025	0,0024	0,0024
Cad*Expertot	-0,0158	-0,0217	-0,0242
Cad*Expertot ²	0,00028	0,00052	0,00055
Eva6067*Expertot	0,0067	0,0098	0,0094
Eva6067*Expertot ²	0,0017	0,0009	0,0010
Eva6882*Expertot	-0,0262	-0,0234	-0,0236
Eva6882*Expertot ²	0,0022	0,0015	0,0016
R ² corrigé	0,3067	0,2169	0,2989

*N = 2 175 330, tous coefficients significatifs au seuil de 1 %.
Source : Drees, EIC2003 et estimations Cnam-Inra-Agirc/Arrco.*

L'examen de ces résultats confirme d'abord une certaine robustesse du modèle. Les valeurs du R² corrigé augmentent, notamment en Within. Par ailleurs les écarts entre les coefficients obtenus à l'aide des différents estimateurs (Within versus MCO) demeurent mesurés. La spécification du modèle en niveau et en écart à la moyenne ne conduit pas à des résultats trop éloignés. Les variables incluses dans le modèle captent donc une bonne partie de l'hétérogénéité entre individus et la part non observée apparaît finalement assez réduite. Si

l'on compare maintenant les résultats de ce tableau 4 à ceux du tableau 3, qui correspondent à la modélisation sans variables croisées, on constate que les coefficients des variables non concernées par le croisement (nombre d'années d'études, accidents) ne varient pratiquement pas. En revanche, les paramètres des variables concernées sont très sensiblement modifiés : le statut, le genre et la période d'entrée dans la vie active influent très sensiblement, non seulement sur l'ordonnée à l'origine, mais également sur les paramètres constitutifs de la pente de la courbe de carrière. Il est d'ailleurs possible de déduire des résultats précédents les valeurs estimées des coefficients associés à l'expérience, dans le cas de différentes sous-catégories d'individus (tableau 5).

Tableau 5
COEFFICIENTS ASSOCIÉS À L'EXPÉRIENCE, PAR CATÉGORIE

	Constante	Expérience	Expérience ²
Eva6067			
Hommes cadres	2,966	0,081	-0,0019
Hommes non cadres	2,271	0,105	-0,0024
Femmes cadres	2,718	0,000	0,0005
Femmes non cadres	2,023	0,024	0,0000
Eva6882			
Hommes cadres	3,413	0,067	-0,0013
Hommes non cadres	2,718	0,091	-0,0018
Femmes cadres	3,165	-0,014	0,0011
Femmes non cadres	2,470	0,010	0,0006
Eva8301			
Hommes cadres	3,637	0,090	-0,0029
Hommes non cadres	2,901	0,114	-0,0034
Femmes cadres	3,389	0,009	-0,0005
Femmes non cadres	2,653	0,033	-0,0010

Source : Drees, EIC2003 et estimations Cnam-Inra-Agirc/Arrco.

En l'absence de représentation graphique, il est difficile d'aller au-delà de quelques commentaires succincts. Le premier est la très grande variabilité des profils de carrières, que l'on considère le rythme d'accroissement ou bien la valeur d'un éventuel seuil de retournement. Celui-ci peut intervenir très tôt (à peine 15 ans pour les salariés de la dernière période considérée) ou bien ne pas même exister dans les limites de l'exercice considéré (femmes cadres des premières générations). Des niveaux de salaire plus élevés, des progressions plus rapides, mais des carrières plus courtes (au sens de la période de progression), telle semble être l'évolution entre les trois périodes de début de carrière considérées. Les carrières féminines semblent marquées par une progression moins rapide mais étendues sur une période plus longue (en clair, le point de retournement semble être hors de portée de bons nombres de carrières féminines).

Conclusion

Cette étude porte sur les carrières salariales. Celles-ci sont saisies sous la forme d'une relation entre, d'une part le salaire perçu par un individu une année donnée, d'autre part son expérience mais aussi un ensemble de variables comme le genre, le statut, le nombre d'années d'études, la période d'entrée dans la vie d'active et les interruption/accidents. Une base de données nouvelle et extrêmement riche est utilisée, l'EIC (Échantillon interrégimes de cotisants) de la Drees, mise à disposition de l'AGIRC-ARRCO. Plus de 130 000 individus salariés du secteur privé y sont observés au long d'une carrière qui peut aller de 1960 à 2001. On obtient alors un panel non cylindré d'individus, qui permet d'estimer à la fois les effets de l'hétérogénéité observée à travers les variables présentes et ceux de la composante non directement observée de cette hétérogénéité.

Un premier ensemble d'estimations introduit les seules variables d'expérience et d'expérience au carré. Les résultats sont plausibles : le salaire croît avec l'ancienneté jusqu'à un retournement, au demeurant assez lointain. Mais l'estimation n'est pas très robuste. Les choses s'améliorent très nettement lorsqu'on introduit des caractéristiques de l'individu traditionnellement utilisées dans ce type de modèle, comme le genre, le statut ou le nombre d'années d'études. Mais il est particulièrement intéressant d'étudier l'impact des accidents, c'est à dire des événements (chômage, maladie/maternité...) qui conduisent à la non-perception de revenus salariaux durant une période donnée. Leur effet est négatif, mais leur prise en compte permet surtout de mieux contrôler l'impact des autres variables. Dans le cas des modèles les plus complets, l'effet

des caractéristiques sur le salaire est pris en compte au niveau de la constante, mais aussi à celui des coefficients de l'expérience, par l'inclusion de variables croisées. Il apparaît alors une très nette différenciation des profils entre les individus, selon leur genre, leur statut, mais également la période où ils sont entrés dans la vie active. La progression des carrières masculines semble devenir plus rapide entre 1960 et 2001, mais également se retourner plus rapidement. Les carrières féminines présentent le cas de figure inverse : plus lentes mais semblant n'atteindre que rarement un point d'inflexion. Les accidents de carrière, dus au chômage ou à la maladie, exercent une influence significative sur le profil de la carrière. Enfin, le niveau d'éducation joue un rôle positif, mais dont l'intensité est atténuée par la prise en compte d'autres variables, comme le statut.

Bibliographie

Auer P. & Cazes S. (2003), « Employment stability in an age of flexibility, Evidence form industrialized countries », *International Labour Office*, Geneva.

Bacache M., Paserot R. & Peltant S. (1996), « Conséquences du passage par le chômage sur la carrière professionnelle : analyse économique d'un stigmaté », ministère de l'Économie, des Finances et de l'Industrie, *Direction de la prévision*, Document de travail, n° 9611, 18 p.

Baudelot C. & Gollac M. (1997), « Le salaire du trentenaire : question d'âge ou de génération ? », *Économie et statistique*, n° 304-305, avril-mai, pp. 17-35.

Baudelot C. & Establet C. (2000), *Avoir 30 ans en 1968 et en 1998*, Paris, Seuil.

Behagel L. (2003), « Insécurité de l'emploi : le rôle protecteur de l'ancienneté a-t-il baissé en France ? », *Économie et statistique*, n° 348, pp. 61-79.

Briard K (2006), *Du marché du travail à la retraite : des trajectoires types pour les assurés du régime général de la Sécurité sociale*, thèse pour l'obtention du doctorat en sciences économiques, Université de Paris IX Dauphine, 346 p.

Buchinsky M., Fougère D. & Kramarz F. (1998), « La mobilité salariale en France : 1967-1987 », *Revue économique*, vol. 49, n° 3, pp. 879-890.

Colin C. & Mette C. (2003) « Impact des différents aléas de carrière sur les retraites : inactivité, chômage, travail à temps partiel et préretraite », *Retraite et société*, n° 40, octobre, pp. 24-51.

Colin C., El Mekkaoui de Freitas N. & Michaudon H. (2004) « Comment mesurer les droits acquis à la retraite en France : la création de l'Echantillon Interrégimes de Cotisants », *Courrier des statistiques*, n° 111, septembre, pp. 19-29.

Cornwell C. & Rupert P. (1988), « Efficient Estimation with Panel data : an empirical comparison of instrumental Variables estimators », *Journal of Applied Econometrics*, 3, pp. 149-155.

Debrand T. & Privat A.-G. (2002) « L'évolution des carrières salariales au cours des cinquante dernières années », *Retraite et société*, n° 36, pp. 188-201.

Duhautois R. (2006), « De la disparition des entreprises à la mobilité des salariés », *Économie et statistique*, n° 400, pp. 3-15.

Eustache D. & Guillotin Y. (1995), « Analyse longitudinale et nouvelle politique de rémunération : un premier exemple », Communication présentée au XLIV^e Congrès annuel de l'AFSE, septembre, 18 p.

Goux D. et Maurin E. (1997), « Les entreprises, les salariés et la formation continue », *Économie et statistique*, n° 306, pp. 41-55.

Havet N. et Lacroix G. (2002), « Une modélisation des débuts de carrière et des écarts salariaux hommes-femmes », communication aux 19^e JMA, 6-7 juin, Rennes et Saint-Malo, 31 p.

- Koubi M. (2002), « Éléments de caractérisation des carrières salariales des générations nées entre 1908 et 1980 », *Insee*, série des documents de travail de la Direction des statistiques démographiques et sociales, n° F0205, septembre, non paginé.
- Kramarz F. (1996), « L'apport des données appariées entreprises-travailleurs », *La Lettre du Crest*, n° 16, octobre, pp. 1-2.
- L'Horty Y. (2007), « Des hausses du Smic en trompe-l'œil entre 1999 et 2006 », *Le 4 pages du Centre d'études de l'emploi*, n° 43, juin.
- Le Minez S. & Roux S. (2001), « Les écarts de revenu salarial entre hommes et femmes en début de carrière », *Insee Première*, n° 801, août.
- Lollivier S. & Payen J.-F. (1990), « L'hétérogénéité des carrières individuelles mesurée sur données de panel », *Économie et Prévision*, n° 92-93, pp. 87-95.
- Margolis D. (2002), « Licenciements collectifs et délais de reprise d'emploi », *Économie et statistique*, n° 351.
- Modigliani F. (1986), « Life Cycle, Individual Thrift and The Wealth of Nations », *American Economic Review*, 76, juin, pp. 297-313.
- Nortier F. & Rass C. (2006), « Les carrières s'aplatissent », Dossier Retraités et retraite 2005-2025, *Retraite complémentaire Agirc-Arrco*, 1^{er} trimestre, 20 p.
- Pailhé A. & Solaz A. (2001), « Mobilité géographique, professionnelle et gains salariaux des hommes et des femmes », communication aux 11^e Journées du SESAME, Université de Lille, septembre, 27 p.
- Selz M. & Thélot C. (2003), « La rentabilité salariale de la formation et de l'expérience en France depuis 35 ans », *Cahiers du Lasmus*, série Document de travail n° C03-1, juin, 35 p. (Paru dans *Population-F*, 2004, vol. 59, n° 1, pp. 11-50).
- Simonnet V. (1996), « Mobilité professionnelle et salaire : des différences entre hommes et femmes », *Économie et statistique*, n° 299, pp. 59-71.
- Sollogoub M. (1992), « L'analyse économique des carrières salariales : l'approche en termes de capital humain », *Travail et emploi*, n° 54, pp. 52-59.

L'adaptabilité des apprentis sur le marché du travail : impact de la mobilité sur la trajectoire salariale

*Benoît Cart et Alexandre Léné**

1. Introduction

L'apprentissage a fait l'objet de nombreuses études, soulignant généralement sa relative efficacité en matière d'insertion professionnelle. Cependant, certaines de ces études montrent que l'avantage relatif des apprentis provient en grande partie du maintien en emploi chez le maître d'apprentissage. En effet, si l'on considère uniquement les apprentis dits « mobiles », qui se trouvent sur le marché du travail à l'issue de la formation, leur insertion se révèle aussi difficile que celle des sortants de lycée professionnel (Bonnal, Mendes, Sofer 2003). Au-delà de son efficacité de court terme, c'est donc la question de la transférabilité des compétences acquises hors de la firme formatrice qui est posée ici pour appréhender la qualité de ce type de formation.

Il est en effet important de savoir si les jeunes formés dans une entreprise et dans un certain domaine professionnel sont capables d'occuper d'autres emplois, d'autres fonctions, d'autres métiers avec succès. Être formé dans une entreprise, dans un certain domaine ou secteur, n'exclut pas de travailler ensuite ailleurs, sans que ce changement soit nécessairement pénalisant si la formation reçue est un minimum transférable. L'analyse du fonctionnement du marché du travail montre qu'il n'y a pas d'adéquation stricte entre la spécialité de la formation reçue et l'emploi occupé. Ainsi, quelle que soit la mesure de l'adéquation entre spécialité de formation et spécialité d'emploi utilisée ou le type de formation étudié, celle-ci concerne rarement plus de 50 % des jeunes d'une génération (Giret, Lopez et Rose 2005). Certes, l'adéquation est souvent plus élevée pour les apprentis (Bonnal, Boumahdi, Favard, Mendes 2005) : préparer sa formation par apprentissage favorise l'obtention d'un emploi correspondant à la spécialité de formation. C'est ainsi généralement considéré comme le signe d'une bonne insertion et de l'efficacité de l'apprentissage. En changeant de perspective, la correspondance imparfaite entre la spécialité de formation initiale et la profession occupée peut être considérée comme une preuve d'adaptabilité ou de flexibilité. Encore faut-il que la qualité de l'insertion hors de l'entreprise ou du secteur d'origine soit avérée ! Pour l'affirmer, il est nécessaire d'étudier le devenir de ces apprentis « mobiles », c'est-à-dire ceux qui changent d'entreprise et/ou ceux qui trouvent un emploi dans une autre profession que celle pour laquelle ils ont été formés.

La première étape consistera à mesurer la mobilité des apprentis à l'issue de leur période de formation : restent-ils dans l'entreprise qui les a accueillis comme apprenti ou dans le domaine de spécialité où ils ont été formés ? La deuxième étape cherchera, au regard de ces deux types de mobilité, à appréhender le caractère transférable de la formation acquise. Nous discuterons la qualité de l'insertion de ces apprentis et de la formation acquise au vu de leurs trajectoires salariales : analyser les différentiels salariaux des apprentis mobiles v/s des immobiles, et plus particulièrement analyser l'impact des mobilités interentreprises et interprofessionnelles sur les salaires des apprentis, permettra d'estimer le caractère transférable de l'apprentissage. Les liens entre la mobilité et les trajectoires salariales révéleront la nature du « capital humain » accumulé au cours de la formation et la capacité des apprentis à s'adapter sur le marché du travail.

2. Les données utilisées

Les données utilisées sont issues de l'enquête « Génération 98 » du Céreq. Cette enquête compose un échantillon représentatif de l'ensemble des sortants de formation initiale en 1998, y compris de l'apprentissage, quel que soit le niveau ou la spécialité de formation. L'échantillon de l'enquête comprend environ 54 000 individus, qui ont été interrogés sur leur cursus de formation et leur parcours professionnel entre 1998 et la date de l'enquête en 2001. Chaque individu a décrit tous les emplois (ou séquences d'entreprises) qu'il a occupés pendant cette période, leur durée, les conditions d'exercice, la qualification, le

* **Benoît Cart**, ingénieur d'études au Clersé, centre associé au Céreq de Lille, Université de Lille 1, Faculté des sciences économiques et sociales, 59655 Villeneuve d'Ascq, benoit.cart@univ-lille1.fr ; **Alexandre Léné**, maître de conférences à Telecom Lille 1, Université de Lille 1, 59655 Villeneuve d'Ascq cedex, alexandre.lene@telecom-lille1.eu.

niveau de rémunération... ce qui constitue un échantillon de plus de 100 000 situations professionnelles renseignées (Céreq 2002).

Une partie de cet échantillon a fait l'objet de deux autres interrogations ultérieures, une première en 2003, soit 5 ans après la sortie, une seconde en 2007, soit 7 ans après la sortie. Compte tenu de notre population d'étude, les sortants de l'apprentissage, et de la nature de nos interrogations, nous avons choisi d'utiliser, en plus des résultats de l'enquête à 3 ans, ceux de la seconde interrogation à 5 ans, qui a concerné environ 22 000 jeunes (Céreq 2007).

La population d'apprentis, issus de cette Génération 98, constitue notre échantillon de départ de 10 069 jeunes, représentatifs des 120 000 apprentis sortis de formation en 1998. 256 d'entre eux n'ont connu aucune période d'emploi au cours des trois premières années. Ils seront donc exclus de l'analyse. Restent ainsi 9 813 apprentis ayant connu au moins une séquence d'entreprise au cours de leurs trois premières années de vie active. Parmi ceux-ci, 3 721 ont répondu à l'enquête à 5 ans. Les effectifs mentionnés dans la suite du texte sont les effectifs pondérés, représentant donc la totalité de la génération des sortants de 1998.

3. Mesurer la mobilité des apprentis

La mobilité des apprentis sera donc analysée sous deux angles différents : une mobilité entre les entreprises et une mobilité professionnelle. La mobilité entre les entreprises correspond au fait que les apprentis peuvent changer ou non d'entreprise à l'issue de leur contrat d'apprentissage. La mobilité professionnelle concerne le changement de « métier » des apprentis au cours de leurs premières années de présence sur le marché du travail.

3.1. Travailler ou non dans l'entreprise formatrice

Un jeune, qui achève son contrat d'apprentissage, peut continuer à travailler dans l'entreprise qui l'a formé avec un autre type de contrat de travail (CDI, CDD ou autre contrat aidé), ou au contraire trouver (plus ou moins facilement) un emploi dans une autre entreprise.

Ainsi, 28 % des apprentis de la Génération 1998 ont été embauchés à la fin de leur contrat d'apprentissage par l'entreprise qui les a formés. Au fil du temps, une partie de ceux-ci quittent cette entreprise. Au bout de trois ans, seuls 15 % des apprentis sont restés dans l'entreprise qui les a formés. Ils ne sont plus que 13 % au bout de 5 ans.

Cette stabilité dans l'entreprise formatrice serait plus limitée que dans le cas de l'apprentissage en Allemagne où, six ans après la fin de leur contrat de formation, environ 25 % des apprentis allemands travaillent encore dans l'entreprise qui les a formés (Winkelmann 1996 ; Bougheas et Georgellis 2004).

Il ne nous est pas possible d'étudier les caractéristiques des entreprises formatrices ; « Génération 98 » ne nous renseigne pas sur l'entreprise formatrice si l'apprenti l'a quittée à la fin de son contrat. Nous ne pouvons donc pas calculer des taux de rétention en fonction de la taille des entreprises formatrices, de leur secteur d'activité... Nous ne savons pas davantage si la mobilité est volontaire ou non (licenciement ou autre motif de départ de l'entreprise). Il est possible en revanche d'étudier la mobilité en fonction de certaines caractéristiques de l'individu. On constate ainsi que les plus formés (apprentis de l'enseignement supérieurs) sont moins « mobiles » que les autres. Ils ont davantage tendance à rester chez leur maître d'apprentissage. On peut alors émettre l'hypothèse qu'une entreprise, qui investit dans une action de formation de niveau plus élevé, et donc plus coûteuse, aura un intérêt particulier à retenir le jeune, qu'elle a choisi pour suivre cette formation. Nous avons ici les premiers signes d'un usage différencié de l'apprentissage selon le niveau de formation.

Tableau 1
**PART DES APPRENTIS AYANT ÉTÉ EMBAUCHÉS PAR LEUR ENTREPRISE FORMATRICE À L'ISSUE DU CONTRAT
D'APPRENTISSAGE SELON LE NIVEAU DE FORMATION DE L'APPRENTI**

Niveaux	%
Niveau I	29 %
Niveau II	34 %
Niveau III	31 %
Niveau IV	35 %
Niveau V	24 %
Niveau V bis	17 %
Total	28 %

Source : Céreq, enquête Génération 1998.

3.2. Travailler ou non dans le domaine de formation : la mobilité professionnelle

La deuxième façon d'appréhender la mobilité des apprentis consiste à analyser leur mobilité professionnelle, soit observer si les apprentis exercent le métier pour lequel ils ont été formés. Techniquement, il s'agit d'étudier comment se répartissent les jeunes sortants de l'apprentissage dans les familles professionnelles en fonction de leur spécialité de formation. Cette démarche permet de mesurer une « (in)adéquation » entre leur formation et leur emploi et d'analyser les conséquences de cette « (in)adéquation ».

Différentes méthodes sont envisageables (*cf.* encadré). Même si le choix de la méthode et de la nomenclature adoptée n'est pas neutre quant aux résultats absolus en termes d'adéquation, il ne remet pas en cause les ordres de grandeur dans une démarche comparative et longitudinale. Partant, nous avons choisi de mettre en œuvre une approche « normative » et d'utiliser la méthode ARGOS (Fourcade, Ourliac, Ourtau 1992) pour construire des indicateurs d'adéquation affectés à chaque individu, qui compare la spécialité de la formation qu'il a suivie en apprentissage avec les types de métiers occupés au cours de sa période d'insertion.

MESURER LA CORRESPONDANCE ENTRE LES FORMATIONS ET LES EMPLOIS

Mesurer la correspondance entre les formations et les emplois nécessite le choix d'une méthode de mesure. On peut identifier trois types de méthode. La première considère comme emplois-cible de la formation les emplois les plus fréquemment occupés par les jeunes sortants ; est ainsi bâtie une table de passage « *a posteriori* » ou des indices de concentration de Gini, développés par différentes analyses des relations formation-emploi (Dumartin 1997 ; Chirache Torres 2001 ; Chardon 2005 ; Béduwé, Espinasse et Vincens 2005), qui prennent le parti de ne pas postuler de lien *a priori* entre la spécialité de formation et le type d'emploi occupé.

La seconde méthode tient compte de l'avis des jeunes pour décider de la correspondance : les jeunes déterminent eux-mêmes si l'emploi qu'ils occupent correspond à la formation qu'ils ont suivie.

Enfin la dernière méthode consiste à utiliser une table de correspondance « *a priori* » entre les formations et les emplois. Cette mise en relation est effectuée par correspondance entre l'intitulé de formation et un ou plusieurs emplois-cible, directement explicités dans le référentiel d'activités, qui est un des éléments constitutifs du référentiel de formation. La démarche peut apparaître comme particulièrement restrictive voire adéquationniste. Sans entrer dans le débat sur le sens de cette « adéquation », cette méthode de « mise en correspondance » nous paraît la plus opérationnelle, quand on s'intéresse aux sortants de formation à visée essentiellement professionnelle comme l'apprentissage, et au regard de notre objectif de mesurer une « mobilité » professionnelle entre les savoirs acquis au cours d'un cursus de formation et ceux mis en œuvre dans l'emploi occupé. Nous excluons en effet l'hypothèse de relations biunivoques entre formations et emplois. Le fait qu'une spécialité donnée débouche sur plusieurs familles professionnelles pose la question de la transversalité de la formation délivrée ; c'est cette transversalité que nous cherchons à appréhender en analysant les effets d'une éventuelle « inadéquation » sur les salaires des apprentis.

Dès lors, plusieurs tables de correspondance, bâties à partir des notions de familles professionnelles (regroupement de métiers codés en PCS) et de domaines de formation (regroupement de spécialités de formation), sont disponibles. On a fait le choix des groupes formation-emploi (GFE), utilisés dans la démarche ARGOS, puisque cette table de correspondance est la seule qui respecte l'architecture de la nomenclature des spécialités de formation (NSF).

L'indicateur d'adéquation (de correspondance) que nous avons construit est une variable disjonctive : 1 si l'emploi occupé est classé dans le même GFE que la formation suivie, 0 dans le cas inverse. Comme tous les indicateurs, l'intérêt de celui-ci est de fixer à un moment donné du temps une série de faits ou de grandeurs et d'en analyser l'évolution au cours de temps. Il s'agit d'abord de se demander si on assiste à un phénomène de diffusion ou de spécialisation des apprentis. Le premier usage est en effet d'examiner l'évolution de cet indicateur dans le temps. Y a-t-il expansion du champ professionnel au cours du temps, ou spécialisation ? La deuxième application est d'analyser les effets de cette mobilité professionnelle, notamment sur la trajectoire salariale.

Tableau 2

TAUX D'ADÉQUATION À LA PREMIÈRE EMBAUCHE ET EFFECTIFS D'APPRENTIS PAR GFE ET NIVEAU DE FORMATION

	Domaines de formation (GFE)	Non diplômés	Niveau V diplômés	Niveau bac	Niveau supérieur	TOTAL	
						Effectifs	Taux
01	Agriculture	34 %	56 %	34 %	28 %	8 830	41 %
02	Pêche, mer	0 %	0 %	0 %	0 %	943	0 %
03	Bâtiment gros œuvre, travaux publics	50 %	63 %	55 %	45 %	5 363	55 %
04	Bâtiment second œuvre, finition	35 %	51 %	54 %		5 003	46 %
05	Travail des métaux, structures métalliques	32 %	57 %	53 %	0 %	647	48 %
06	Mécanique, automatismes	27 %	44 %	47 %	19 %	12 931	38 %
07	Electricité, électrotechnique, électronique	28 %	37 %	32 %	38 %	8 825	34 %
08	Industrie des process, laboratoire	0 %	3 %	40 %	7 %	1 986	15 %
09	Production alimentaire, cuisine	41 %	67 %	69 %	4 %	16 160	57 %
10	Textile, habillement	10 %	35 %	59 %		494	22 %
11	Bois	42 %	52 %	49 %		4 584	48 %
12	Industries graphiques	21 %	7 %	25 %	0 %	622	14 %
13	Transport, logistique	60 %	51 %	62 %	63 %	1 382	57 %
14	Tertiaire de bureau	51 %	32 %	77 %	73 %	4 597	72 %
15	Commerce, distribution	47 %	64 %	65 %	67 %	12 273	60 %
16	Santé, action sociale et aide à la personne	51 %	61 %	78 %	95 %	11 216	76 %
17	Hôtellerie, restaurant, tourisme, loisirs	42 %	61 %	54 %	57 %	6 075	53 %
18	Hygiène, propreté, environnement, sécurité	47 %	40 %	0 % ³	0 %	411	15 %
19	Communication, médias	8 %	20 %	14 %	0 %	562	16 %
20	Arts appliqués				28 %	18	28 %
21	Formation générale, développement personnel	0 %	0 %	0 %	11 %	460	8 %
	TOTAL	38 %	55 %	53 %	55 %	10 9209	50 %

Source : Céreq, enquête Génération 1998.

Globalement, à l'embauche, 50 % des apprentis sont en « adéquation » avec leur formation. Ce taux varie selon le niveau de diplôme (38 % pour les non diplômés, 55 % pour les niveaux V diplômés, 53 % pour les niveaux IV, et 55 % pour les niveaux supérieurs) et selon les domaines de formations.

On constate une très forte différenciation selon les spécialités de formation. Elle recouvre ainsi des situations où le lien entre formation et activité est particulièrement tenu (comme dans la santé au niveau supérieur), ce qui marque une très forte spécialisation des formations et des emplois. D'autres formations semblent moins déboucher sur des emplois ciblés *a priori* (industries graphiques, communications et médias)¹.

¹ Ces résultats reflètent aussi l'application de la table de passage entre formation-emploi, qui met en relation des regroupements de spécialités de formation, diversement dimensionnés selon les niveaux, et des champs professionnels à spectre plus ou moins large.

Tableau 3
**ÉVOLUTION DU TAUX D'ADÉQUATION AU COURS DES CINQ PREMIÈRES ANNÉES
 DE VIE ACTIVE PAR NIVEAU DE FORMATION**

	Adéquation à la première embauche	Adéquation au bout de 3 ans	Adéquation au bout de 5 ans
Non diplômés	38 %	35 %	36 %
Niveaux V diplômés	55 %	48 %	48 %
Niveau bac (IV et IV sup.)	53 %	53 %	50 %
Niveaux supérieurs	55 %	54 %	58 %
Total	50 %	47 %	47 %

Source : Céreq, enquête Génération 1998.

Globalement, les taux d'adéquation sont assez stables dans le temps. On peut ainsi observer un léger phénomène de concentration des sortants d'apprentissage dans les emplois « adéquats » au cours des cinq premières années de carrière professionnelle à l'issue d'une formation supérieure. À l'inverse, on peut plutôt noter un phénomène de diffusion à l'issue des formations de niveau IV et inférieures.

4. Étudier les salaires des apprentis

Pour l'analyse des trajectoires salariales des apprentis, nous avons restreint notre échantillon aux salariés ayant un emploi à temps plein. Le salaire considéré est le salaire mensuel net augmenté des primes.

4.1. Comparer les salaires : mobiles vs immobiles

Pour analyser l'effet de la mobilité sur le salaire des apprentis, nous distinguons trois types de mobilités :

- les apprentis « immobiles » qui au bout d'une certaine période (trois/cinq ans) sont toujours dans leur entreprise de formation ;
- les apprentis « mobiles immédiats » qui ont quitté l'entreprise à la fin de leur contrat d'apprentissage ;
- les « mobiles différés » qui sont restés dans leur entreprise un certain temps après leur contrat d'apprentissage mais qui ont fini par la quitter et se trouve ainsi ailleurs à la date de l'enquête (à trois/cinq ans)².

Tableau 4
ÉVOLUTION DU NOMBRE D'APPRENTIS OCCUPANT UN EMPLOI SELON LE TYPE DE MOBILITÉ

	À la première embauche		Au bout de 3 ans		Au bout de 5 ans	
	effectif	%	effectif	%	effectif	%
Immobiles	31 166	28,0	17 137	17,3	15 172	15,1
Mobiles différés	-	-	29 151	12,1	15 169	15,1
Mobiles immédiats	80 028	72,0	70 115	70,6	70 167	69,8
Total	111 194	100,0	99 266	100,0	100 508	100,0

Source : Céreq, enquête Génération 1998.

Une partie des apprentis, ayant été recrutée par leur maître d'apprentissage après leur sortie du système éducatif (immobiles à la première embauche), ont fini par le quitter, pour éventuellement trouver un emploi ailleurs (ils sont désormais considérés comme des mobiles différés).

² Il existe également une autre catégorie : ceux qui ont été embauchés par leur entreprise formatrice mais pas immédiatement après la fin du contrat. Sur les 116 428 apprentis ayant connu au moins une séquence d'entreprise, 5 234 sont dans ce cas. Ils ont été exclus de l'analyse dans la mesure où il n'est pas possible d'identifier à quel moment ils rejoignent cette entreprise.

Tableau 5
ÉVOLUTION DU SALAIRE MOYEN DES APPRENTIS OCCUPANT UN EMPLOI À TEMPS PLEIN SELON LE TYPE DE MOBILITÉ (EN EUROS)

	Salaire 1 première embauche	Salaire 3 à trois ans	Salaire 5 à cinq ans	Variation entre 1 et 3	Variation entre 1 et 5
Immobilés	997	1 166	1 301	+17 %	+30 %
Mobiles différés	(987)	1 234	1 356	+25 %	+37 %
Mobiles immédiats	1 003	1 131	1 264	+13 %	+26 %

Source : Céreq, enquête Génération 1998.

Si l'on observe le salaire moyen de ces différentes catégories d'apprentis, il ne semble pas y avoir, à la première embauche, de différence flagrante entre elles : les apprentis mobiles gagneraient même légèrement plus que les immobilés. Au bout de trois ans, la situation s'inverse. Les immobilés gagnent plus que les mobiles immédiats et voient leurs salaires progresser plus vite (+17 % contre 13 % pour les mobiles immédiats). Il faut aussi noter que ce sont les mobiles différés qui connaissent la plus forte augmentation salariale en trois ans (+25 %). C'est la catégorie qui gagne le moins à l'embauche (987 euros en moyenne). Le fait de quitter l'entreprise formatrice après y avoir occupé un emploi « normal », paraît particulièrement avantageux pour ces apprentis, puisque que ce sont eux qui gagnent le plus (1 234 euros au bout de trois ans). Au bout de cinq ans, toutes ces évolutions sont confirmées.

Ces résultats diffèrent, par certains aspects, de ceux observés dans le dispositif dual allemand. Plusieurs études ont en effet comparé les salaires des apprentis, qui restent dans l'entreprise qui les a formés, et les salaires de ceux qui quittent leur entreprise initiale (Werwatz 1996 ; Euwals 1997 ; Acemoglu et Pischke 1998). D'une façon générale, les apprentis « mobiles » ne gagnent pas moins ; ils gagnent même souvent plus que ceux qui sont restés dans l'entreprise formatrice. Les seuls apprentis, qui subissent une perte significative de salaire, sont ceux qui quittent une grande entreprise. Clark (2001), quant à lui, choisit d'analyser la *dynamique* des salaires des apprentis sur longue période. Il analyse leur trajectoire professionnelle et salariale et montre que le fait de quitter l'entreprise se traduit par un accroissement plus important de salaire. Bougheas et Georgellis (2004) montrent que les apprentis qui quittent l'entreprise subissent une perte de salaire. Mais leur salaire croît à un taux plus rapide de ceux qui restent. Ils mettent environ trois ans à rattraper le salaire de ceux qui sont restés dans l'entreprise d'accueil.

Ces résultats, que nous obtenons dans le cas français, sont également contraires aux prédictions de la Théorie du capital humain. Par exemple les mobiles différés devraient recevoir une rémunération inférieure en perdant le bénéfice du capital humain spécifique à l'entreprise. À ce niveau de l'analyse, on peut esquisser une première interprétation : les mobiles différés seraient essentiellement des volontaires qui saisissent les opportunités à l'extérieur alors que les mobiles immédiats subiraient les difficultés inhérentes à la période d'insertion. Ils ne seraient pas conservés par leur ancien maître d'apprentissage et auraient davantage de difficultés pour trouver une entreprise aussi rémunératrice. Il reste toutefois à expliquer pourquoi les apprentis immobilés semblent avoir des niveaux de salaires inférieurs.

Si l'on décompose la population des apprentis en fonction du niveau de diplôme, on observe bien sûr que le *niveau de salaire* moyen croît en fonction du niveau de formation. Mais on remarque également que les *accroissements* de salaires observés au cours de la période d'insertion sont d'autant plus importants que le niveau de formation est élevé.

Tableau 6.1
ÉVOLUTION DU SALAIRE MOYEN DES APPRENTIS OCCUPANT UN EMPLOI À TEMPS PLEIN SELON LE TYPE DE MOBILITÉ POUR LES NON DIPLÔMÉS (NIVEAUX V BIS ET V NON DIPLÔMÉS) (EN EUROS)

	Salaire 1 première embauche	Salaire 3 à trois ans	Salaire 5 à cinq ans	Variation entre 1 et 3	Variation entre 1 et 5
Immobilés	886	1 004	1 138	+ 13 %	+ 28 %
Mobiles différés	930	1125	1 189	+ 21 %	+ 28 %
Mobiles immédiats	939	1015	1 118	+ 8 %	+ 19 %

Source : Céreq, enquête Génération 1998.

Tableau 6.2
**ÉVOLUTION DU SALAIRE MOYEN DES APPRENTIS OCCUPANT UN EMPLOI À TEMPS PLEIN
 SELON LE TYPE DE MOBILITÉ POUR LES NIVEAUX V DIPLÔMÉS (EN EUROS)**

	Salaire 1 première embauche	Salaire 3 à trois ans	Salaire 5 à cinq ans	Variation entre 1 et 3	Variation entre 1 et 5
Immobiles	913	1 058	1 191	+16 %	+30 %
Mobiles différés	899	1 112	1 208	+24 %	+34 %
Mobiles immédiats	944	1 057	1 170	+12 %	+24 %

Source : Céreq, enquête Génération 1998.

Tableau 6.3
**ÉVOLUTION DU SALAIRE MOYEN DES APPRENTIS OCCUPANT UN EMPLOI À TEMPS PLEIN
 SELON LE TYPE DE MOBILITÉ POUR LES NIVEAUX BAC (NIVEAU IV ET IV SUPÉRIEUR) (EN EUROS)**

	Salaire 1 première embauche	Salaire 3 à trois ans	Salaire 5 à cinq ans	Variation entre 1 et 3	Variation entre 1 et 5
Immobiles	1 003	1 160	1 289	+16 %	+29 %
Mobiles différés	941	1 141	1 307	+21 %	+39 %
Mobiles immédiats	997	1 138	1 250	+14 %	+25 %

Source : Céreq, enquête Génération 1998.

Tableau 6.4
**ÉVOLUTION DU SALAIRE MOYEN DES APPRENTIS OCCUPANT UN EMPLOI À TEMPS PLEIN
 SELON LE TYPE DE MOBILITÉ POUR LES NIVEAUX SUPÉRIEURS (NIVEAUX III, II ET I) (EN EUROS)**

	Salaire 1 première embauche	Salaire 3 à trois ans	Salaire 5 à cinq ans	Variation entre 1 et 3	Variation entre 1 et 5
Immobiles	1 281	1 570	1 768	+23 %	+38 %
Mobiles différés	1 323	1 768	1 972	+34 %	+49 %
Mobiles immédiats	1 316	1 561	1 813	+19 %	+38 %

Source : Céreq, enquête Génération 1998.

Les constatations émises précédemment sur l'ensemble de la population se retrouvent à tous les niveaux de diplôme. Ce sont d'abord les mobiles immédiats, qui le plus souvent obtiennent les meilleurs salaires à la sortie du système éducatif. Mais au bout de quelques années, ce sont les mobiles différés qui sont les mieux rémunérés et qui voient leur salaire progresser le plus vite. La nature des trajectoires salariales ne diffère donc pas selon le niveau de formation. Mais les évolutions sont plus d'autant plus prononcées que le niveau de formation est élevé.

4.2. Comparer les salaires : « adéquats » v/s « inadéquats »

Si l'on s'intéresse aux effets de la mobilité professionnelle des apprentis en comparant leurs salaires moyens selon que l'emploi qu'ils occupent est en adéquation ou pas avec leur formation initiale, il ne semble pas y avoir de prime à l'adéquation au moment de la première embauche. Trois ans après la sortie du système éducatif, il semble y avoir une prime à l'adéquation uniquement pour les bacheliers et pour les non-diplômés. La différence est minime au niveau V. Pour les niveaux supérieurs, les salaires moyens des inadéquats restent supérieurs. A cinq ans, la hiérarchie des salaires n'est pas modifiée.

Ces résultats, sont là encore, à rapprocher de ceux enregistrés en Allemagne : Werwatz (2002) ne trouve pas non plus de différence significative entre les salaires des apprentis qui changent de métiers et ceux qui restent dans leur métier d'origine. En revanche, au sein de la catégorie des apprentis qui changent de métier, il observe de grandes différences selon les domaines professionnels. Certains semblent tirer particulièrement bénéfice des savoirs acquis en formation initiale en les rentabilisant dans d'autres secteurs.

Tableau 7

ÉVOLUTION DU SALAIRE MOYEN DES APPRENTIS OCCUPANT UN EMPLOI À TEMPS PLEIN EN FONCTION DE L'ADÉQUATION ENTRE SPÉCIALITÉ DE FORMATION ET MÉTIER ET SELON LE NIVEAU DE FORMATION (EN EUROS)

		Salaire à la première embauche	Salaire à trois ans	Salaire à cinq ans
Non diplômés	Inadéquation	943	1 014	1 107
	Adéquation	915	1 036	1 163
Niveau V diplômés	Inadéquation	949	1 069	1 180
	Adéquation	920	1 062	1 172
Niveau bac	Inadéquation	994	1 125	1 248
	Adéquation	986	1 163	1 284
Niveau supérieur	Inadéquation	1 328	1 643	1 857
	Adéquation	1 295	1 549	1 801
Total	Inadéquation	1 007	1 138	1 260
	Adéquation	993	1 166	1 307

Source : Céreq, enquête Génération 1998.

5. Analyser les trajectoires salariales

Même si les statistiques descriptives soulignent des différences dans les trajectoires salariales des apprentis, la mise en évidence des facteurs qui influencent leurs revenus futurs nécessite une analyse économétrique. Pour cela, nous avons estimé plusieurs équations de salaire.

Nous avons tout d'abord estimé cette équation au moment de l'embauche pour trois catégories d'apprentis : les apprentis de niveaux V et *infra*, les apprentis de niveaux bac (IV et IV supérieur) et les apprentis diplômés de formations supérieures (niveaux III, II et I). Nous avons examiné pour chaque catégorie l'influence de différents facteurs sur le salaire et notamment celle de la mobilité après l'apprentissage et celle de l'adéquation formation-emploi. Nous avons répété cette estimation trois et cinq ans après leur sortie du système scolaire, en y intégrant l'effet de l'expérience et de l'ancienneté dans l'emploi. Enfin, nous avons estimé, uniquement pour les apprentis de niveau V et *infra*, les équations de salaires en séparant les immobiles, les mobiles différés et les mobiles immédiats trois ans après leur sortie. Ces dernières régressions visent à mesurer précisément l'impact de la mobilité pour la seule catégorie d'apprentis, où elle semble avoir un effet très significatif sur le salaire.

5.1. Régressions salariales à l'embauche, à trois ans et à cinq ans

La variable dépendante retenue est le logarithme du salaire augmenté des primes à trois moments différents : lors de la première embauche, trois ans après la sortie du système scolaire et cinq ans après la sortie du système scolaire.

Les variables explicatives sont les suivantes :

- la mobilité : en distinguant les mobiles différés, les mobiles immédiats et les immobiles (choisis comme référence) ;
- l'expérience (nombre de mois passés en emploi), l'expérience au carré ainsi que l'ancienneté (nombre de mois passés dans l'emploi) ;
- le sexe (hommes en référence) ;
- l'adéquation formation-emploi : adéquation (référence) v/s inadéquation ;
- la catégorie socioprofessionnelle : ouvriers, employés (référence), professions intermédiaires et cadres ;
- le statut de l'emploi : le CDI (référence), les contrats instables (CDD, intérim, saisonniers), les contrats aidés (apprentissage, contrat de qualification, contrat d'adaptation, stages, CES, emplois-jeunes),
- la taille de l'entreprise : 0-2 salariés, 3-9 salariés (référence), 10 à 49 salariés, plus de 50 salariés.

Tableau 8

**RÉGRESSIONS 1 PAR NIVEAUX DE FORMATION POUR LES APPRENTIS OCCUPANT UN EMPLOI À TEMPS PLEIN
ESTIMER LE SALAIRE MENSUEL (PRIMES COMPRIS) À LA PREMIÈRE EMBAUCHE**

Variable dépendante : Log (Salaire mensuel à l'embauche – primes comprises)			
	Niveau inférieur	Niveau Bac	Niveau supérieur
Constante	6,78016	6,8478	7,017
Mobilité (Référence : immobiles)	0,0266***	0,0141	0,0394*
Sexe (Référence : Hommes)	-0,0709***	-0,0353***	-0,0453***
Inadéquation (Réf. : adéquation)	-0,0021	0,002	-0,0001
PCS (Référence : Employés)	Ref,	Ref,	Ref,
Ouvriers	0,0306***	-0,0116	-0,0426
Prof. Intermédiaires et cadres	0,1288***	0,1188***	0,1894***
Statut (Référence : CDI)	Ref.	Ref.	Ref.
Contrats instables	-0,0344***	-0,0327***	-0,1158***
Contrats aidés	-0,2928***	-0,2196***	-0,4003***
Taille (Référence 3 à 9 salariés)	Ref,	Ref,	Ref,
0 à 2 salariés	-0,0177	0,0103	-0,0403
10 à 49 salariés	0,0316***	0,0393***	0,0043
Plus de 50 salariés	0,097***	0,1074***	0,1255***
	n = 4 838	n = 1 780	n = 1 060
	R ² = 0,16	R ² = 0,12,	R ² = 0,31
	F = 94	F = 24	F = 47

Source : Céreq, enquête Génération 1998.

Conformément aux statistiques descriptives, le fait de quitter l'entreprise formatrice (mobilité) a un effet positif sur le salaire d'embauche des apprentis. Cet effet est positif pour tous les apprentis, quel que soit leur niveau de diplômes. Il est particulièrement fort pour ceux issus de formations supérieures (et significatif au seuil de 5 %) et assez élevé au niveau V (significatif au seuil de 1 %).

En revanche, au moment de l'embauche, le fait d'occuper un emploi non correspondant à sa formation (Inadéquation) n'a pratiquement pas d'effet sur les salaires.

Sans surprise, c'est le fait d'avoir un statut de profession intermédiaire et de cadre qui a l'effet le plus fort sur les salaires. Travailler dans une grande entreprise est également un facteur très influent.

Le fait d'occuper un emploi sous un statut de contrat aidé, ou d'être recruté sur un contrat instable (CDD, intérim, saisonniers) se traduit par des baisses de salaires importantes.

Les apprentis de sexe féminin gagnent significativement moins que ceux de sexe masculin.

Tableau 9

**RÉGRESSIONS 2 PAR NIVEAUX DE FORMATION POUR LES APPRENTIS OCCUPANT UN EMPLOI À TEMPS PLEIN
ESTIMER LE SALAIRE MENSUEL (PRIMES COMPRIS) À 3 ANS ET À 5 ANS**

Variable dépendante : Log (Salaire mensuel à 3 et 5 ans – primes comprises)						
	Niveau inférieur		Niveau Bac		Niveau supérieur	
	à 3 ans	à 5 ans	à 3 ans	à 5 ans	à 3 ans	à 5 ans
Constante	6,845	7,0255	6,8694	7,1327	7,1102	7,1138
Mobilité (Réf. : immobiles)	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Mobiles différés	0,0656***	0,0249	0,0277	0,0327	0,0554	0,0604
Mobiles immédiats	0,0218*	0,0175	0,0212	0,002	0,0089	0,0149
Expérience	-0,0006	-0,0039	0,0033	-0,0094	0,0035	0,0131
Exp ²	0,0001*	0,0001*	0,00003	0,0002*	0,00003	-0,0001
Ancienneté	-0,0007*	-0,0006	-0,0009	-0,0009	-0,0025***	-0,001
Sexe (Réf. : hommes)	-0,1104***	-0,2114***	-0,0709***	-0,0938***	-0,1255***	-0,1807***
Inadéquation (Réf. : adéquat)	-0,0286***	-0,031***	-0,0354***	-0,0234	-0,0005	0,027
PCS (Réf. : Employés)	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Ouvriers	0,0172*	-0,0171	0,0034	-0,0144	-0,0841*	-0,0557
Prof. Intermédiaires et cadres	0,1774***	0,039	0,1535***	0,2647***	0,2101***	0,1514***
Statut (Réf. : CDI)	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Instables	-0,0459***	-0,0756***	-0,0852***	-0,0433	-0,1438***	-0,1359*
Contrats aidés	-0,2902***	-0,1487***	-0,2818***	-0,2717***	-0,3283***	-0,2673*
Taille (Réf. 3 à 9 salariés)	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
0 à 2 salariés	-0,0197	-0,0761***	0,0037	-0,1423***	-0,0364	-0,1035
10 à 49 salariés	0,0238***	0,012	0,033	0,0379	0,0634*	0,0676
Plus de 50 salariés	0,0911***	0,0916***	0,1151***	0,0603*	0,1161***	0,0663
	n = 4 728	n = 1 857	n = 1 766	n = 835	n = 1 063	n = 509
	R ² = 0,2	R ² = 0,18	R ² = 0,16,	R ² = 0,24	R ² = 0,36	R ² = 0,25
	F = 82	F = 28	F = 24	F = 19	F = 42	F = 12

Source : Céreq, enquête Génération 1998.

Au bout de quelques années, la mobilité a toujours un effet positif sur le salaire. Les apprentis, qui ont quitté immédiatement l'entreprise qui les a formés, gagnent plus que ceux qui y restent. Cet effet s'estompe dans le temps et il est plus faible pour les apprentis de niveaux de diplôme supérieurs.

Il faut toutefois noter que cet effet n'est significatif que pour les apprentis de niveau V et infra. Pour ceux-ci, quitter l'entreprise juste après le contrat d'apprentissage conduit à des salaires plus élevés (coefficient 0,0218).

Mais c'est surtout la mobilité différée qui leur est particulièrement bénéfique (coef. 0,0656), tout comme pour les apprentis de niveau supérieur (coef. 0,0554, non significatif). Le fait de changer d'employeur après être resté quelque temps chez son maître d'apprentissage conduit à des augmentations importantes de salaires. Cet effet n'est toutefois statistiquement significatif qu'au niveau V.

Contrairement à ce qu'indiquaient les statistiques descriptives, l'effet de l'inadéquation de la formation est notable quand on raisonne « toute chose égale par ailleurs », notamment pour les niveaux de formation les plus faibles. Il est significatif pour les niveaux V et *infra* et pour le niveau bac et ne l'est plus pour les niveaux supérieurs. Le fait d'occuper un emploi hors du domaine correspondant *a priori* à sa formation conduit à des pertes de salaires. Cet effet est durable pour les niveaux V et *infra*. Cinq ans après la sortie du système scolaire, les apprentis « inadéquats » connaissent des salaires inférieurs aux adéquats (coef. 0,031).

On ne décèle pratiquement pas d'effet du à l'expérience ou l'ancienneté sur les salaires.

Les autres variables jouent comme au moment de l'embauche. Le sexe est une variable significative qui explique une grande part des variations de salaire : les femmes reçoivent des salaires très inférieurs à ceux des hommes.

Avoir le statut de cadre se traduit par des salaires largement supérieurs. Cet effet est très important et très significatif, quel que soit le niveau de formation. De même, le fait de travailler dans le cadre d'un CDI (par opposition aux CDD, intérim et surtout aux contrats aidés) donne lieu à des écarts de salaires très importants. La taille de l'entreprise dans laquelle l'apprenti travaille, est toujours une variable explicative significative, les grandes entreprises versant des salaires supérieurs.

5.2. Les mobiles et les immobiles : comparaison

Nous estimons à nouveau l'équation de salaire des apprentis mais en décomposant maintenant notre échantillon en distinguant les immobiles, des mobiles immédiats et des mobiles différés. Nous effectuons cette estimation pour une catégorie particulière d'apprentis : ceux de niveaux V et infra, trois ans après leur sortie du système éducatif. Il s'agit en effet de la seule catégorie d'apprentis pour laquelle les effets de la mobilité étaient statistiquement significatifs.

Tableau 10
RÉGRESSIONS 3 SELON LE CRITÈRE DE MOBILITÉ POUR LES APPRENTIS DE NIVEAU V ET INFRA OCCUPANT UN EMPLOI À TEMPS PLEIN – ESTIMER LE SALAIRE MENSUEL (PRIMES COMPRISES) À 3 ANS

Variable dépendante : Log (Salaire mensuel à 3 ans – primes comprises)			
	Immobiles	Mobiles différés	Mobiles immédiats
Constante	6,9025	7,147	6,8598
Expérience	-0,015	-0,008	-0,0004
Exp ²	0,0004	0,0001	0,0001 [†]
Ancienneté		-0,001	-0,0009 [†]
Sexe (Réf. : hommes)	-0,1058***	-0,1406***	-0,1064***
Inadéquation (Réf. : adéquat)	-0,0007	-0,0404 [†]	-0,0307***
PCS (Réf. : Employés)	Ref.	Ref.	Ref.
Ouvrier	0,0181	-0,0192	0,0239***
Prof. Inter. et cadres	0,1658***	0,1873***	0,1789***
Statut (Réf. : CDI)	Ref.	Ref.	Ref.
Instables	-0,0369	-0,0375	-0,0476***
Contrats aidés	-0,2996***	-0,244***	-0,2934***
Taille (Réf. 3 à 9 salariés)	Ref.	Ref.	Ref.
0 à 2 salariés	-0,0118	-0,0003	-0,0247
10 à 49 salariés	0,0519***	0,0263	0,0172
Plus de 50 salariés	0,1174***	0,0844***	0,0877***
	n = 750	n = 546	n = 3 432
	R ² = 0,16 F = 13	R ² = 0,12 F = 6	R ² = 0,21, F = 76

Source : Céreq, enquête Génération 1998.

Bien qu'à la première embauche, le salaire des mobiles différés soit inférieur, ce sont eux qui, à trois ans, ont les salaires les plus élevés, comme le suggère le terme constant. Il est étonnant de constater que le coefficient estimé de l'expérience ou de l'ancienneté est pratiquement nul pour toutes les catégories d'apprentis. Cela suggère que le salaire des mobiles ne croît pas avec l'expérience ou avec l'ancienneté dans leur nouvel emploi à un rythme plus élevé que celui des immobiles. Ils ne valorisent pas davantage l'expérience acquise dans leur nouvel emploi que les apprentis immobiles. On constate que le coefficient lié à l'adéquation est supérieur pour les mobiles, de même que celui lié au statut cadre. Ils valorisent ainsi davantage le fait d'être en adéquation et d'occuper un emploi de cadre que les immobiles.

6. Interprétations et conclusion

6.1. Capital humain vs job shopping

Ces résultats nous permettent d'abord de constater qu'il semble ne pas y avoir de problème de transférabilité de la formation reçue en apprentissage. Les apprentis quittent majoritairement l'entreprise qui les a formés et arrivent à faire valoir leurs compétences dans d'autres entreprises. Ces mobilités conduisent en effet le plus souvent à des hausses de salaires. Une part non négligeable d'entre eux trouve même un emploi dans d'autres métiers que ceux initialement ciblés par leur formation. Cette mobilité professionnelle s'effectue sans perte de salaire significative, sauf pour les sortants de niveau V où le caractère sectoriel de la formation reçue apparaît plus fort.

Même si la formation par l'apprentissage apparaît transférable et que la mobilité n'est pas pénalisée au niveau salarial, notre étude souligne toutefois le rôle important de la proximité avec le maître d'apprentissage. Ce que met en avant notre analyse n'est pas banal puisqu'elle montre que cette proximité ne joue pas au moment de l'embauche mais de façon dynamique, lorsque les apprentis qui ont été retenus par leur maître d'apprentissage à la première embauche valorisent après leurs compétences chez d'autres employeurs.

Ces résultats questionnent la théorie économique du capital humain. Dans la mesure où les apprentis perdent le bénéfice du capital humain spécifique lorsqu'ils changent d'entreprise, ils devraient recevoir des premiers salaires à l'embauche inférieurs et non supérieurs. En ce qui concerne les salaires à trois et cinq ans, on pourrait penser que les apprentis mobiles bénéficient des opportunités de formation dans les autres entreprises d'accueil pour acquérir de nouvelles compétences (Léné 2005). Cela devrait se traduire dans le profil des trajectoires salariales des apprentis mobiles : elles devraient être plus pentues que celles des immobiles. Cette hypothèse n'est que partiellement vérifiée par nos résultats empiriques. Le fait de changer d'entreprise se traduit en effet par des augmentations salariales, mais l'expérience et l'ancienneté dans le nouvel emploi ne semblent pas avoir d'effet significatif sur les salaires. Apparemment, ce n'est pas le fait d'accumuler de l'expérience dans une autre entreprise qui explique les augmentations de salaire. Par ailleurs, ce sont surtout les mobiles différés ou tardifs qui connaissent les plus fortes progressions de salaire ; on ne comprend pas pourquoi ils accumuleraient davantage de capital humain que les autres.

Plutôt qu'une interprétation en termes de capital humain (qui a pu être mobilisée pour expliquer en partie les résultats enregistrés sur les apprentis allemands), nos résultats nous amènent à privilégier une autre explication, qui aurait plus à voir avec les théories de la « quête d'emploi » (« job shopping ») ou de « l'appariement » (« job matching ») (Topel et Ward 1992). Les apprentis, pendant la phase d'insertion, sont à la recherche du meilleur emploi possible. Ils essaient de saisir tant bien que mal les meilleures opportunités qui s'offrent à eux. La croissance des salaires provient, dans cette perspective, du processus de recherche lui-même et non d'une accumulation de capital humain.

En effet, l'essentiel des variations de salaires est expliqué par des variables liées au statut, à la fonction occupée, ainsi qu'à la taille de l'entreprise. C'est le fait notamment d'occuper un emploi d'une profession intermédiaire ou de cadre, ou de travailler dans une grande entreprise qui permettrait d'obtenir de meilleurs salaires. À ce jeu, il semblerait que ce soit les apprentis ayant été retenus par le maître d'apprentissage qui réussissent le mieux. Ces apprentis obtiendraient ainsi de meilleurs salaires que les immobiles en trouvant des emplois mieux rémunérés : dans des entreprises plus grandes et sur des fonctions à plus larges responsabilités. Déjà en situation d'emploi, ils peuvent se permettre de se lancer dans un véritable comparatif et de ne changer d'entreprise que si on leur propose mieux. Par ailleurs, ils rassurent les employeurs potentiels dans la mesure où ils émettent un « signal positif » : en ayant été recruté par leur maître d'apprentissage, ils font ainsi la preuve qu'ils ont survécu à la première sélection. Euwals (1997) interprète également le fait que les mobiles immédiats (à la fin du contrat d'apprentissage) gagnent moins que les mobiles précoces (qui sont restés quelques mois dans l'entreprise d'accueil) comme un effet de signal sur le marché du travail : les apprentis, qui ont été recrutés par leur maître d'apprentissage sont considérés comme de « bons » apprentis. Leurs trajectoires salariales reflèteraient ainsi un comportement de mobilité externe volontaire et opportuniste.

La mobilité professionnelle est en effet un moyen d'amélioration des conditions d'emploi à laquelle les jeunes ont particulièrement recours lors de la phase d'insertion. La mobilité externe apparaît comme une voie ouvrant des perspectives (en termes de trajectoire salariale notamment) pour des jeunes tenus à l'écart des opportunités de mobilité interne du fait de leurs caractéristiques individuelles et de la nature de leur emploi (Dupray 2005). Or, l'apprentissage, surtout au niveau V, se concentre dans de petits établissements. Alors que la majorité des salariés exerce une activité dans des établissements de plus de 50 salariés, l'apprentissage se concentre dans des entreprises de plus petite taille. La part des entreprises de moins de 10 salariés représentait 68 % des contrats signés en 1998 (alors qu'ils ne représentaient que 25 % des salariés). L'hôtellerie-restauration est composée à 85 % d'entreprises de moins de 10 salariés ; pour le bâtiment, cette proportion est de 94 %. La mobilité externe apparaît ainsi comme un moyen pratiquement obligatoire pour pouvoir bénéficier de trajectoires ascendantes dans des secteurs où les marchés internes sont rares. Les hausses de salaires que connaissent les apprentis mobiles différés pourraient refléter ce phénomène.

Quant aux mobiles immédiats, qui connaissent des progressions de salaires inférieures, leur situation reflèterait le fait que leur mobilité est davantage subie. Ceux-ci seraient davantage confrontés aux difficultés inhérentes à la période d'insertion : instabilité de l'emploi, passage par des séquences de chômage, qualité dégradée des emplois occupés en termes de temps de travail, de conditions salariales... Ces hypothèses

mériteront d'être confortées, en étudiant en particulier, dans les résultats de l'enquête « Génération 98 », les caractéristiques des premières situations sur le marché du travail de ces différentes catégories d'apprentis au regard de la mobilité.

6.2. Des usages de l'apprentissage contrastés

Les différences entre la France et l'Allemagne, que nous avons mis en évidence, découlent vraisemblablement en grande partie du rôle et de la place de l'apprentissage dans les systèmes sociétaux de formation et d'emploi. Autant en Allemagne, l'apprentissage constitue une voie privilégiée et très usitée de formation professionnelle par les jeunes et valorisée par les entreprises, autant en France, il demeure une voie de relégation pour des individus en échec scolaire dans le système classique d'enseignement.

Bien entendu, ce rôle de remédiation de l'apprentissage est à considérer différemment selon les niveaux. Il peut à l'inverse constituer une voie d'excellence pour certains apprentis suivant des formations de niveau élevé. Il se trouve que ce sont le plus souvent les apprentis de niveau bac+2 et au-delà, qui ont le plus de chances de rester dans l'entreprise où ils ont effectué leur apprentissage. C'est donc à l'issue des niveaux de formation où le risque de chômage est le plus faible que la probabilité d'être recruté par son maître d'apprentissage est la plus forte. Par ailleurs, à ces niveaux de formation supérieurs, la mobilité professionnelle n'est pas pénalisante. Changer de *métier* n'a pas d'effet significatif sur les salaires. L'apprentissage y constitue un tremplin, surtout pour la minorité de ceux qui ont été retenus par le maître d'apprentissage.

La situation est différente pour les sortants de niveaux de formation inférieurs. Les entreprises, qui accueillent des apprentis de niveaux V ou infra, ont tendance à moins les conserver que celles qui accueillent des apprentis de niveaux supérieurs³. D'autre part, les apprentis des niveaux V et *infra* sont également plus souvent en situation « d'inadéquation formation-emploi ». Et à ces niveaux, l'inadéquation a des effets significatifs négatifs sur le salaire. On sait par ailleurs que les secteurs, qui accueillent la majorité des apprentis de niveau V, présentent une grande instabilité de l'emploi (Léné 2002). Ils se caractérisent par un taux de recrutement de jeunes important (de 4 à 10 %) et par un renouvellement de leur main-d'œuvre très élevé (de 20 à 30 %). Les entreprises qui accueillent des apprentis stabilisent peu leur main-d'œuvre. Les secteurs d'activité, qui traditionnellement forment le plus d'apprentis, ont tendance à conclure de nouveaux contrats d'apprentissage plutôt qu'à embaucher les apprentis qu'ils viennent de former. Deux logiques distinctes semblent donc à l'œuvre. Dans l'une, on devine une présélection puis une formation de salariés en vue de leur recrutement définitif, dans l'autre on discerne l'usage permanent d'un volant de main-d'œuvre en formation (Arrighi et Joseph 2005).

Bibliographie

Acemoglu D. et Pischke J.-S. (1998), « Why do firms train? Theory and evidence », *Quarterly Journal of Economics*, february, pp. 79-119.

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

Bédoué C., Espinasse J.-M. et Vincens J. (2005), « Spécialité de formation, spécialité d'emploi et performance d'insertion. Logique de métier v/s logique compétences », *Note du LIRHE*, n° 413, septembre.

³ L'entreprise est moins incitée à le conserver pour deux raisons : l'investissement qu'a consenti l'entreprise par la prise en charge partielle du coût de formation est plus faible et la perte de compétence liée au départ de l'individu est moins importante. Le coût de formation varie en effet fortement selon la taille et le secteur d'activité de la firme. Dans les petites entreprises traditionnelles, la formation des apprentis est beaucoup moins coûteuse que dans les grandes firmes (Marsden 1998). Pour les petites entreprises, l'accueil d'un apprenti peut donc être équilibré sur le plan financier ou même rentable à court terme. Il n'en est pas de même pour les grandes entreprises. Il leur est nécessaire de conserver leurs apprentis au-delà de la période de formation pour recouvrer leurs dépenses de formation.

- Bonnal L., Boumahdi R., Favard P. et Mendes S. (2005), « Quelle relation formation-emploi pour les jeunes de niveau CAP-BEP. Une comparaison entre les sortants d'apprentissage et de lycée professionnel », in J.-F. Giret, A. Lopez et J. Rose (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, La Découverte, Paris, pp. 126-41.
- Bonnal L., Mendes S. et Sofer C. (2003), « School-to-work transition: Apprenticeship versus vocational school in France », *International Journal of Manpower*, vol. 23, n° 5, pp. 426-42.
- Bougheas S. et Georgellis Y. (2004), « Early Career Mobility and Earning Profiles of German Apprentices: Theory and Empirical Evidence », *Labour: Review of Labour Economics and Industrial Relations*, vol. 18, n° 2, June, pp. 1525-1542.
- Chardon O. (2005), « La correspondance formation-emploi sous l'éclairage de la gestion des âges », in J.-F. Giret, A. Lopez et J. Rose (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, La Découverte, Paris, pp. 163-78.
- Chirache S. et Torres D. (2001), « Analyse des liens formation-emploi chez les jeunes débutants », *Note d'information*, ministère de l'Éducation nationale (DEP), n° 01.60, décembre.
- Clark D. (2001), « Matching, Screening and Firm Investment in General Training: Theory and Evidence », Séminaire du Laboratoire de Microéconométrie, CREST, 15 novembre.
- Dumartin S. (1997), « Formation-emploi, quelle adéquation ? », *Économie et statistique*, n° 303, pp. 59-80.
- Dupray A. (2005), « Les mobilités en début de vie professionnelle », Céreq, *Bref*, n° 216, février.
- Euwals R. (1997), *Empirical studies of individual labour market behaviour*, dissertation series n° 31, Centre for Economic Research, Tiburg University.
- Fourcade B., Ourliac G. et Ourtau M. (1992), « Les groupes formation emploi (GFE) : une nomenclature pour l'analyse de la relation formation emploi dans les régions », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 4.
- Giret J.-F., Lopez A. et Rose J. (2005), *Des formations pour quels emplois ?*, La Découverte, Paris.
- Léné A. (2002), *Formation, compétences et adaptabilité. L'alternance en débat*, L'Harmattan, Paris.
- Léné A. (2005), « Détournements de main-d'œuvre et externalités de la formation dans un modèle de concurrence imparfaite », *Economie appliquée*, vol. 58, n° 2, juin, pp. 45-70.
- Marsden D. (1998), « Apprentissage, le Phénix renaît-il de ses cendres ? La formation professionnelle en Grande-Bretagne », *Formation Emploi*, n° 61, pp. 35-57.
- Topel R. et Ward M. (1992), « Job mobility and the careers of young men », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 107, n° 2, may, pp. 439-79.
- Werwatz A. (1996), « How-firm specific is german apprenticeship training? », Humbolt-Universität zu Berlin, *working paper*, n° 373, july, Germany.
- Werwatz A. (2002), « Occupational mobility after apprenticeship: how effective is the german apprenticeship system ? », *Applied Economics Quarterly*, vol. 48, n° 3-4, pp. 279-303.
- Winkelmann R. (1996), « Employment prospects and skill acquisition of apprenticeship-trained workers in Germany », *Industrial & Labor Relations Review*, vol. 49, n° 4, July, pp. 658-72.

Parcours de formation des diplômés universitaires et insertion professionnelle : le cas des diplômés scientifiques

Catherine Béduwé, Bernard Fourcade, Jean-François Giret*

1. Pourquoi s'intéresser aux parcours de formation ?

Quelle raison a-t-on de s'intéresser aux parcours de formation comme facteur de différenciation des parcours d'insertion, de rechercher des liens entre parcours de formation et parcours d'insertion ?

Qu'entend-on par parcours de formation dans le cas des formations universitaires ? Deux dimensions majeures sont à prendre en considération (en dehors de sa durée exprimée en nombre d'années) : les *types de filières* (ou d'établissements d'enseignement supérieur) fréquentées d'une part, les *spécialités suivies* (ou disciplines) d'autre part. Il existe dans le système français plusieurs types de filières : la filière très sélective des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) et les écoles (d'ingénieur, de santé...) qui recrutent sur dossier au niveau du bac, les deux filières technologiques courtes (IUT ou STS) à accès plus ou moins sélectif, la première année de médecine (PCEM) ouverte en principe à tous les bacheliers mais où sévit une forte autosélection et la filière universitaire des DEUG, à accès libre.

1.1. Allongement des études et complexité des parcours

Plus le parcours est long, plus il a des chances d'être complexe, c'est-à-dire composé de changements de filières et de spécialités, et corollaire, plus le niveau du diplôme terminal est élevé, plus les parcours peuvent avoir été complexes (Giret 2003). Ainsi les diplômés universitaires peuvent avoir été précédés d'autres diplômes acquis dans d'autres filières. Le cas des étudiants de STS ou d'IUT qui poursuivent des études en Licence, ou éventuellement en DEUG s'ils n'ont pas pu aller jusqu'au diplôme technologique, est un exemple classique et fréquent. Il existe également des poursuites d'études à l'université, en DEA ou doctorat, de diplômés d'école d'ingénieur.

Pour les formations scientifiques auxquelles nous nous intéressons¹, le parcours sera rarement composé de segments « non scientifiques » mais il pourra être constitué de réorientations entre sciences fondamentales (SF) et sciences appliquées (SA). Ces mobilités entre domaines de spécialités scientifiques peuvent également s'accompagner de changements de type de filière. Ainsi tout jeune universitaire diplômé de deuxième ou troisième cycle en sciences fondamentales a pu obtenir par ailleurs un diplôme technologique court (BTS ou DUT), voire même un diplôme d'ingénieur, qui relève des sciences appliquées. Une partie d'entre eux peut également avoir démarré ses études supérieures par une CPGE ou une première année de médecine et, faute de poursuivre dans cette voie, revenir en 1^{er} cycle universitaire. L'obtention d'un même diplôme universitaire terminal peut donc correspondre à des parcours plus ou moins fortement différenciés. Il existe des parcours homogènes, sur le plan de la discipline ou de la filière et des parcours hétérogènes, soit en termes de réorientations, soit en termes de changement de type d'établissement, soit même en termes de changement de filière et de spécialité.

* Catherine Béduwé et Bernard Fourcade, LIRHE, Université de Toulouse, 2 rue du Doyen-Gabriel-Marty, 31042 Toulouse cedex 9, beduwe@univ-tlse1.fr, fourcade@univ-tlse1.fr ; Jean-François Giret, IREDU et Céreq, IREDU/Université de Bourgogne, Pôle AAFE-Esplanade Erasme, BP 26513, 21065 Dijon cedex, jean-francois.giret@u-bourgogne.fr.

¹ Nous reprenons dans ce travail la définition des champs disciplinaires que nous avons utilisée dans un rapport *Les filières scientifiques et l'emploi* pour la Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale (Béduwé, Fourcade, Giret, Moullet 2006). En accord avec les commanditaires de l'étude, nous avons retenu sous le terme de *formations scientifiques fondamentales (SF)* celles qui relèvent des disciplines académiques de maths, physique, chimie, sciences de l'univers et sciences de la vie et sous le terme de *formations en sciences appliquées (SA)*, celles qui relèvent d'une spécialité agricole, technique ou industrielle (i.e. toutes les spécialités du groupe 2 de la NSF) et Informatique (NSF 326), à l'exclusion des formations de la santé. Dans ce papier nous ne retenons, dans chacun de ces champs SF et SA, que les diplômes universitaires de niveau bac+3 à bac+5 (DEA, DESS, maîtrise, licence).

L'hétérogénéité des parcours de formation due à la complexité croissante des cursus pour atteindre un même diplôme terminal peut être source d'effets sur l'insertion professionnelle, au même titre, ou en sus, du diplôme obtenu². Les hypothèses théoriques concernant l'effet des parcours sur l'insertion peuvent être construites dans deux directions principales : théorie du capital humain et théorie du signal et du filtre.

Du côté du « capital humain », on retiendra que le processus de formation entendu comme participant à la constitution du vecteur « compétences », suppose que des parcours différents impliquent l'acquisition de compétences différentes, dues tout particulièrement aux disciplines, concepts, notions, savoirs, méthodologies, inculqués par chaque segment de formation ainsi qu'aux pédagogies et méthodes de travail utilisées. Certaines de ces compétences étant plus appréciées, plus recherchées, ou considérées comme plus productives par les employeurs, seront valorisées différemment sur le marché du travail, en termes d'accès à l'emploi ou de rémunération (Meng et Heijke 2005). Les aspects plus « qualitatifs » du parcours (ceux qui portent sur la nature des savoirs au travers notamment des choix de spécialité) semblent en première analyse relever davantage du « capital humain » puisqu'ils renvoient à des éléments de connaissances voire de savoir-faire. Selon cette hypothèse, la dimension opérationnelle des savoirs des jeunes diplômés en sciences appliquées explique leurs performances d'insertion supérieures à celles des diplômés en sciences fondamentales sur les emplois à caractère technologique du secteur concurrentiel (Béduwé, Fourcade, Giret et Moullet 2007).

Du côté du « signal », il faut considérer que les étapes du parcours de formation balisées de signaux comme le passage par une filière sélective (CPGE, IUT, STS, école d'ingénieur recrutant au niveau bac) ou l'obtention de diplômes connotés positivement (diplôme d'ingénieur, BTS, DUT) apportent aux recruteurs des informations discriminantes. Ainsi la pluricertification, quand elle combine un diplôme universitaire avec un ou plusieurs autres diplômes, plus ou moins « valorisés », mais obtenus hors de l'université, serait considérée comme un élément supplémentaire de différenciation des jeunes. Le passage par une classe préparatoire (CPGE), qui prouve que le jeune a été sélectionné à l'entrée dans l'enseignement supérieur sur la base de ses résultats au lycée, constitue également un élément de différenciation qui perdure quel que soit le parcours de formation ultérieur.

L'effet globalement positif sur l'insertion de ces signaux supplémentaires par rapport aux jeunes universitaires ayant fait la totalité de leur formation à l'université s'expliquerait alors par la préférence des entreprises pour tout signal renvoyant à des formations sélectives qui à la fois délivrent des compétences plus conformes à leur fonctionnement (efficacité, rapidité, réactivité, etc.), et qui, du fait de la sélection à l'entrée dans ces formations, garantissent une plus grande « homogénéité » des diplômés. Ceci est cohérent avec l'hypothèse économique du filtre lié à la filière de formation. La meilleure insertion des diplômés en sciences appliquées correspondrait ainsi au fait que ces disciplines sont le plus souvent enseignées dans des formations sélectives, y compris à l'université.

Ces différentes hypothèses ne sont ni contradictoires ni même exclusives d'autres explications théoriques comme celle des réseaux socioprofessionnels³. Les jeunes passés par ces filières sélectives ont pu y acquérir des compétences spécifiques appréciées des employeurs et valorisées sur le marché du travail. Cela peut aller des méthodes de travail personnel pour un jeune ayant fait une CPGE à la connaissance de logiciels informatiques ou statistiques pour un jeune passé par un IUT. À ces compétences peuvent s'ajouter des relations professionnelles qui ont pu se nouer lors de stages ou de la présence d'intervenants professionnels dans ces formations (Giret et Moullet 2008).

Par ailleurs, ces hypothèses seront différemment mobilisées selon que l'on se place du côté de l'employeur ou de l'étudiant. Le parcours est surtout « signalé », à travers le CV, par la succession des diplômes obtenus,

² Nous renvoyons notamment pour l'enseignement secondaire au travail réalisé par Dupray et Recotillet (2005).

³ Dans un autre registre, on peut aussi songer aux théories des cognitiens, notamment les théories de P. Rabardel (1995), posant les fondements d'un processus de « genèse instrumentale ». Parti du concept de « catachrèse », emprunté à la linguistique et à la rhétorique, qui désigne « l'usage d'un mot au-delà de son acception propre, ou à la place d'un autre », Rabardel en vient à généraliser le concept et à proposer la notion de « genèse instrumentale », pour se démarquer de toute interprétation en termes de détournement dans l'analyse des usages des artefacts. Il considère que les catachrèses n'apparaissent que comme des cas particuliers d'un phénomène de caractère beaucoup plus général : la production, l'institution, la transformation de ses instruments par le sujet. Si on accepte de considérer les formations supérieures comme des artefacts, instruments (hautement complexe dans le cas des formations supérieures) dont se saisit le sujet formé de manière propre pour les développer dans un processus de « genèse instrumentale », on sera tenté de faire l'hypothèse que les formés, titulaires d'un diplôme terminal donné qui ont suivi les parcours les plus complexes seront portés à connaître des trajectoires professionnelles plus diversifiées que ceux qui auront suivi une voie plus directe, un parcours plus homogène.

et donc par la filière de formation suivie, et moins directement par les changements de spécialité. Les recruteurs peuvent s'appuyer sur ces éléments de certification supplémentaires même si comme le montrent les travaux sur les offres d'emploi, les employeurs français, contrairement à leurs collègues anglais ou espagnols, préfèrent établir une première sélection sur la base du plus haut diplôme (Marchal et Rieucou 2005). Pour l'individu au contraire, le parcours est son histoire de formation, les étapes de son acquisition de compétences, marqué de succès et d'accidents, souvent porteur d'éléments de compétences mais qui peuvent être plus ou moins appréciés par les employeurs.

De plus, lorsqu'un étudiant se présente sur le marché avec un diplôme universitaire de 2^e ou 3^e cycle, précédé d'un DUT, d'un BTS voire d'un titre d'ingénieur acquis en école (ou à l'université), le diplôme terminal (universitaire) n'entre-t-il pas en concurrence avec les autres diplômes ? Comment le marché arbitre-t-il cette double certification ?

On en vient vite à se poser la question de savoir si on peut réellement démêler les effets de capital humain des effets de signal. L'affichage du parcours de formation (dans le CV) dépend du choix de l'individu candidat à une offre : il peut dissimuler le parcours en se retranchant derrière le diplôme final, notamment si la durée totale du parcours demeure dans des délais « normaux », comme il peut le faire apparaître (et même le mettre en avant) s'il le revendique comme constituant sa singularité sur le marché (avec le risque de s'exposer négativement au jugement des recruteurs). Autrement dit, les éléments stratégiques personnels (comme ceux de l'entreprise du reste de l'autre côté du « match ») font écran (puisque inconnus dans le matériel d'enquête du Céreq) à l'interprétation que l'on peut faire en ne traitant ces matériaux (décrivant le parcours) que de façon « objective » ou objectivée.

Il semble toutefois clair que le parcours de formation emprunté par un individu entre dans la construction ou le signalement de ses compétences, au même titre que son diplôme ou sa spécialité et de ce fait, est amené à jouer un rôle au moment de son accès à l'emploi et plus loin, de son parcours d'insertion.

1.2. Le cas des scientifiques : parcours, diplôme et spécialité

Les formations universitaires en sciences n'ont pas échappé aux objectifs de professionnalisation de l'enseignement supérieur. À côté des filières académiques menant aux métiers d'enseignant et de chercheur, l'université a développé des enseignements en sciences appliquées, notamment mais pas uniquement, par le biais des filières ingénieur. Il existe de plus en plus de diplômes en sciences appliquées qui, à tous les niveaux de sortie du système, visent ce que l'on peut appeler les emplois à caractère technologique du secteur privé (emplois d'ingénieur, de cadre technique, de technicien participant au processus de fabrication). Faute d'avoir réussi à aller jusqu'au bout de la filière académique, très fortement sélective tout au long du cursus et débouchant exclusivement sur des recrutements par concours de la fonction publique, faute aussi d'avoir pu ou su se réorienter vers des diplômes appliqués, de nombreux jeunes quittent le système universitaire avec un diplôme en sciences fondamentales, à tous les niveaux. Ils se trouvent alors en concurrence avec les diplômés en sciences appliquées, mieux préparés qu'eux aux emplois technologiques du secteur privé. Nous avons montré que leur insertion professionnelle se révèle effectivement plus difficile et que leurs salaires sont, toutes choses égales par ailleurs, moindres (Béduwé *et al.* 2007).

Les analyses conduites reposaient sur la spécialité du diplôme terminal. Nous avons avancé trois hypothèses pour tenter d'expliquer ces différences :

- les spécialités en sciences appliquées correspondent le plus souvent à des diplômes où l'accès se fait par sélection des candidats (licence professionnelle, IUP, master professionnel). Ces diplômés sont alors considérés comme plus homogènes sinon « meilleurs » par les employeurs qui les préfèrent et les rémunèrent mieux ;
- les jeunes qui ont un projet professionnel, dont témoigne le caractère appliqué de leur formation, sont perçus comme plus motivés et donc plus productifs ou plus stables par leurs futurs employeurs ;
- la dimension clairement professionnelle de ces diplômes en sciences suppose qu'ils ont acquis des compétences ou des savoirs scientifiques directement opérationnels, ce qui diminue leurs coûts de mise au travail.

On voudrait, dans ce papier, tenter d'approfondir la première de ces hypothèses : quel rôle joue le parcours de formation, et notamment le passage par une formation de type sélectif, dans les différences de salaire observées ? Spécialité de formation et parcours de formation sont-ils seulement complémentaires ou peuvent-ils aussi se compenser ou se substituer : un diplômé en sciences fondamentale « passé » par une

filière sélective connaît-il une insertion et un salaire comparables à ceux d'un diplômé en sciences appliquées qui n'a connu que l'université ?

Après avoir repéré les différents parcours de formation des diplômés universitaires (licence, maîtrise, DESS, DEA) en sciences (fondamentales et appliquées) (2.1), on montrera qu'ils ont un impact sur les indicateurs d'insertion professionnelle tels que le chômage, la précarité, la qualification, etc. (2.2). On tentera ensuite de voir l'effet du parcours sur les salaires des diplômés, d'abord en analysant séparément diplômés en sciences fondamentales et appliquées (3.1) et ensuite en tenant compte du fait que le parcours de formation influe peut être sur le choix de la spécialité du diplôme final, avant d'influer sur le salaire (3.2).

2. Diplômés scientifiques et parcours de formation

Les données utilisées dans ce papier proviennent de l'enquête Génération 98 à trois ans du Céreq (seule enquête permettant de distinguer les diplômés en sciences par spécialité). On retient, dans le champ des formations à caractère scientifique, hors médecine, les sortants de l'université diplômés de licence, maîtrise, DESS et DEA, ces derniers pouvant avoir éventuellement poursuivi quelques années en thèse mais sans obtenir le doctorat. On a donc exclu les sortants diplômés d'école d'ingénieur, d'IUT ou de STS et les sortants d'IUFM, diplômés ou non, pour ne garder que les diplômés universitaires en sciences⁴. On a 1 765 questionnaires représentant 15 968 individus.

2.1. Les parcours de formation des diplômés universitaires en sciences

L'enquête Génération 98 ne contient pas la description complète du parcours de formation des diplômés sortants. On dispose en revanche de quelques éléments sur leur parcours scolaire avant le bac : année d'entrée en 6^e, type de seconde (générale ou non), année du bac, type de bac (série) ; et de deux informations sur leur parcours dans l'enseignement supérieur : type de première année d'enseignement supérieur après le bac et diplômes obtenus en sus de leur diplôme terminal (BTS, DUT, diplôme d'école d'ingénieur).

En croisant ces derniers éléments on a construit plusieurs catégories de « parcours » de ces jeunes dans l'enseignement supérieur. On a d'abord isolé les étudiants ayant connu un cursus purement universitaire (1). Ensuite on a isolé les étudiants qui ont obtenu un DUT (2) ou un BTS (3) le plus souvent après être allés en IUT ou en STS (85 % des diplômés de DUT/BTS), et qui ont ensuite poursuivi leurs études à la fac : il s'agit des parcours bien connus de « contournement » du 1^{er} cycle universitaire via le supérieur court. Le « parcours » suivant (4) concerne les (rares) étudiants entrés dans l'enseignement supérieur par une autre filière « sélective » que l'IUT ou la STS (CPGE, PCEM, école d'ingénieur niveau bac essentiellement) et qui déclarent avoir un autre diplôme (DUT, BTS, mais plus souvent diplôme d'ingénieur). Enfin les deux derniers parcours désignent des étudiants qui sont passés par une filière « sélective » mais qui n'ont aucun autre diplôme que leur diplôme terminal (6). On a distingué les CPGE (5) des autres premières années à accès sélectif au motif que ces derniers, contrairement aux PCEM par exemple, ont été réellement sélectionnés dès le lycée.

Ces six « parcours » existent dans les deux groupes de scientifiques et à tous les niveaux de sortie (tab1a et tab1b).

Les cursus « purement » universitaires sont majoritaires chez les diplômés de sciences fondamentales (plus de 60 % des étudiants), et ceci quel que soit le niveau de diplôme atteint (tab1a). Majorité relative puisque 40 % de ces diplômés de l'université n'y sont pas entrés juste après le bac. Ces parcours dépendent alors du niveau de diplôme atteint. Environ 20 % des diplômés de DESS ou de maîtrise en SF ont contourné le premier cycle universitaire par le supérieur court et possèdent un diplôme de type DUT ou BTS, tandis que les DEA sont, eux, plus souvent passés par une première année sélective hors IUT (29 %), notamment une

⁴ En éliminant les docteurs en sciences et les sortants d'IUFM scientifiques, on ampute la catégorie des diplômés en sciences fondamentales des étudiants qui ont « réussi » dans ces spécialités académiques et donc, peut être, de leurs meilleurs éléments. La comparaison avec les diplômés en sciences appliquées peut donc paraître biaisée, même si on a également retiré les diplômés d'ingénieur. D'où l'idée de voir ce qu'apporte à l'analyse la prise en compte du parcours de formation de ces jeunes.

CPGE. Dans 9 % des cas, on peut penser qu'il s'agit de poursuites d'études suite à un diplôme d'ingénieur. Les diplômés en SF qui sortent au niveau de la licence sont très majoritairement issus de l'université (72 %).

Les cursus universitaires sont, au contraire, minoritaires chez tous les diplômés en sciences appliquées (30 %-40 %), sauf chez les DESS où ils ne représentent toutefois qu'un parcours sur deux (51 %) (tab2). L'entrée dans l'enseignement supérieur par un 1^{er} cycle technologique est très fréquent chez tous les diplômés en sciences appliquées avec un record pour les diplômés de licence ou maîtrise qui sont plus de la moitié (57 %) à avoir poursuivi leurs études en fac après un DUT ou un BTS. C'est également le cas d'un tiers (36 %) des DESS et d'un quart des DEA. Ces derniers sont encore plus nombreux que les DEA en SF (34 % contre 29 %) à être passés par une 1^{ère} sélective (CPGE, PCEM... hors IUT ou STS) et 25 % d'entre eux ont un diplôme d'ingénieur. Près d'un jeune diplômé sur deux (51 %) en sciences appliquées sort donc avec un autre diplôme que son diplôme terminal contre 19 % des diplômés en SF.

Trois remarques sur ces statistiques :

- les parcours « complexes » existent quels que soient le niveau et la spécialité de sortie de l'université.
- les parcours de formation sont plus différenciés selon la spécialité du diplôme que selon le niveau de diplôme atteint.
- il existe un lien fort entre spécialité appliquée et passage par une filière sélective, à un moment ou l'autre du parcours de formation supérieure. Un diplôme terminal dans une spécialité appliquée correspond, le plus souvent, à des débuts de formation en dehors de l'université *stricto sensu*, en premier cycle technologique pour les sortants de licence ou de maîtrise, en école d'ingénieur pour 25 % des DEA. Seuls les DESS en sciences appliquées ont eu pour moitié un parcours universitaire⁵. À l'inverse, les diplômés en sciences fondamentales sont majoritairement de « purs » universitaires, ayant éventuellement démarré leurs études par une classe préparatoire ou une école d'ingénieur (DEA), un IUT ou une STS (maîtrise et DESS).

« L'effet spécialité » attribué aux diplômés en sciences appliquées a donc toutes les chances d'être doublé ou conforté par un effet de double certification et/ou de passage par une filière sélective. Mais on note que ces signaux existent également chez les SF, même s'ils sont plus rares.

2.2. Type de parcours et indicateurs d'insertion

La première étape est de voir si le parcours de formation dans le supérieur influe les résultats d'insertion professionnelle des diplômés en sciences.

Quelques indicateurs d'insertion classiques ont été calculés en fonction du type de parcours, pour les diplômés de deuxième et troisième cycle (tab2a et 2b). Sciences fondamentales et appliquées ont été regroupées faute d'effectifs suffisants.

Le premier constat est que ces indicateurs varient significativement selon le type de parcours : le taux d'emplois précaires ou le taux de cadres, par exemple, passe du simple au double (quel que soit le cycle), le temps d'accès au 1^{er} emploi et le taux d'emploi à trois ans également. Il s'agit donc bien d'une variable discriminante de l'insertion professionnelle.

Très globalement, avoir un autre diplôme (DUT, BTS ou école d'ingénieurs) obtenu après passage par une filière sélective (IUT, STS, CPGE) permet d'accéder à l'emploi plus vite et dans de meilleures conditions. À l'inverse⁶, les jeunes qui ont fait toutes leurs études à l'université ou qui sont revenus à l'université après une première année sélective, hors CPGE et sans diplôme, ont des indicateurs relativement moins bons. Le double signal, « autre diplôme » + filière sélective, est donc, comme prévu, fortement valorisé par le marché du travail. Le résultat est sans surprise pour les DUT et diplômés d'ingénieurs mais on remarque que les BTS sont également très bien placés sur la plupart des indicateurs.

Le niveau de salaire moyen obtenu au bout de trois ans par les diplômés hiérarchise singulièrement les parcours. Le double signal 1^{ère} sélective + autre diplôme (DUT, Ingénieur) rapporterait entre 70 et 170 euros de plus, selon le niveau, que le parcours classé juste après et qui diffère selon le niveau de diplôme : CPGE sans diplôme pour les bac+3 et 4 et DUT pour les bac+5. Les universitaires « purs » sont en queue de

⁵ Il serait très intéressant de savoir combien parmi eux viennent d'une maîtrise en sciences fondamentales et ne se sont spécialisés qu'en fin de cursus, au moment de choisir leur DESS.

⁶ Et toutes proportions gardées puisque ces jeunes scientifiques se sont tous plutôt bien sinon très bien insérés par rapport à d'autres publics.

peloton. Double diplôme et/ou filière sélective ont donc un rendement significatif, visible dans ces simples statistiques descriptives.

Les parcours valorisés par le marché du travail sont également ceux où la proportion de jeunes issus d'une spécialité de sciences fondamentales est faible... Les effets de spécialité et de parcours se mélangent et incitent à conduire l'analyse « toutes choses égales par ailleurs ».

3. Rendement du parcours de formation

3.1. L'effet du parcours sur les salaires dans les deux groupes de spécialité

La spécialité du diplôme terminal des scientifiques est à l'origine de différences significatives en termes de performances d'insertion professionnelle, taux de chômage, précarité, accès à des emplois scientifiques mais également, et toutes choses égales par ailleurs, de salaire. Sur les emplois du secteur privé où ils sont en concurrence, on a montré que les jeunes diplômés en sciences appliquées obtiennent de meilleures rémunérations, parce qu'ils sont plus souvent embauchés sur les emplois qui paient le mieux, mais aussi et surtout, parce qu'ils sont mieux payés au sein de ces emplois. Ils sont avantagés une première fois au moment de l'accès à l'emploi et une seconde fois dans le niveau de rémunération qu'ils retirent de l'emploi (Béduwé *et al.* 2006).

Les différences estimées reposaient sur la spécialité du diplôme terminal. L'impact évident du parcours sur le niveau de salaire, lui-même corrélé avec la spécialité de formation, demande de départager ces effets. Le passage par une filière sélective ou l'obtention d'un diplôme à caractère appliqué (BTS, DUT) peuvent jouer en sus du diplôme terminal. Il est possible que ces « signaux » s'ajoutent (DUT puis master professionnel), se compensent (licence générale mais passage par une CPGE...) ou s'annulent (poursuite d'étude en licence générale après un DUT).

Dans un premier temps, on a testé l'effet sur le salaire des deux variables simultanément, spécialité de formation et type de parcours (tab3, col 1).

Sortir avec un diplôme en sciences fondamentales plutôt qu'appliquées diminue le salaire, toutes choses égales par ailleurs, de 13 %. Ceci confirme nos résultats obtenus précédemment.

Plusieurs variables relatives au parcours de formation ont été introduites dans le modèle : le retard au bac, la spécialité du bac, l'existence d'un emploi régulier (> 8 heures par semaine) pendant les études, le nombre de stages en entreprise et notre variable « type de parcours dans l'enseignement supérieur ». La majorité des modalités de parcours de formation signalant un parcours de formation valorisé scolairement ont une influence significative et positive sur le salaire.

Avoir obtenu un bac scientifique (plutôt que technologique) et avoir commencé ses études supérieures par une CPGE sont les deux modalités les plus significatives pour l'ensemble des scientifiques : +7 % et +12 % de salaire. Ces résultats confirment l'influence de l'excellence scolaire approchée par ces deux éléments. Les deux autres modalités positives et significatives, plus faiblement toutefois, signalent des étudiants qui, d'une manière ou d'une autre, ont obtenu un autre diplôme : soit un DUT après un 1^{er} cycle à l'IUT (+4 %), soit un diplôme d'ingénieur dans une école recrutant après le bac ou après une CPGE (+7 %). Enfin, sur un autre registre, mais qui correspond également à des résultats connus (Béduwé et Giret 2004), les étudiants qui ont travaillé pendant leurs études ont des gains légèrement supérieurs en moyenne.

L'ensemble de ces résultats montre :

- que la manière dont se déroulent les parcours de formation a une influence sur les rémunérations ultérieures au-delà du diplôme terminal et de sa spécialité ;
- que les parcours de formation scolairement « valorisés » (CPGE, diplôme d'ingénieur), stratégiquement pertinents (passage par un IUT, obtention d'un DUT) ou qui témoignent d'un investissement personnel important (emploi en cours d'études) le sont également par le marché du travail et les futurs employeurs.

Dans un second temps, on a testé l'impact du type de parcours de formation sur chaque population de scientifique (tab3, col2 et 3). Le type de parcours a une influence sur les salaires obtenus dans les deux cas, mais les modalités ne sont pas les mêmes. Il s'agit bien de deux populations différentes.

L'impact du parcours est plus net chez les diplômés en sciences fondamentales. Ceux qui n'ont pas suivi un parcours purement universitaire obtiennent des salaires plus élevés : passage par une CPGE et/ou obtention d'un autre diplôme, DUT ou diplôme d'ingénieur confèrent un net avantage salarial. À l'inverse, seuls le passage par une CPGE et/ou l'obtention d'un bac scientifique (plutôt que technologique) confèrent un avantage aux diplômés en sciences appliquées. Ces marques de l'excellence scolaire constituent un atout supplémentaire pour les diplômés en sciences appliquées qui semble relever du pur signal. En revanche, capital humain et signal se mélangent chez les diplômés en sciences fondamentales où un avantage est donné à la fois aux compétences « appliquées » de ceux qui possèdent un DUT ou d'un titre d'ingénieur, et au passage par les filières sélectives. Cela montre également le caractère beaucoup plus hétérogène des diplômés en sciences fondamentales.

3.2. Un effet de parcours plus important que la spécialité ?

Les résultats précédents ont montré un effet négatif d'une spécialité terminale en sciences fondamentales (SF) sur les salaires, quel que soit le diplôme obtenu par ailleurs. Or, comme nous l'avons également vu précédemment, les jeunes diplômés en sciences appliquées (SA) sont beaucoup plus souvent passés par des filières sélectives (CPGE) ou professionnelles (IUT, STS), qui sont elles-mêmes très souvent valorisées sur le marché, ne serait-ce que parce qu'elles permettent à ces jeunes d'obtenir un double diplôme. On peut donc penser que l'avantage d'une spécialité en sciences appliquées est au moins en partie lié au parcours de formation, ce qui peut se traduire d'un point de vue économétrique par l'existence d'un biais d'endogénéité.

La correction de ce biais est prise en compte par une méthode à effet de traitement proposée par Barnow, Cain et Goldberger (1981). Un premier modèle (probit) estime la probabilité qu'un jeune scientifique termine ses études par une spécialité en sciences fondamentales plutôt qu'appliquées (tab4a). On a choisi d'expliquer cette probabilité par des variables de parcours de formation, secondaire et supérieur, ainsi que par l'origine sociale des étudiants. On effectue ensuite une fonction de gain qui tient compte de cette correction du biais d'endogénéité supposé par le choix de la spécialité. La difficulté de cette méthode est de trouver des variables – des instruments – susceptibles d'expliquer le « choix » entre spécialité académique et appliquée qui ne soient pas explicatives du salaire des jeunes. Le test présenté à la dernière ligne du tableau 4b conduit à accepter l'hypothèse d'endogénéité sur la spécialité de formation : on a donc raison de séparer « choix de la spécialité » et « rendement de la spécialité ».

Comme on pouvait s'y attendre, les résultats du modèle de « choix » (probit) confirment « toutes choses égales par ailleurs » que la probabilité de sortir avec un diplôme en sciences fondamentales dépend largement du parcours de formation, secondaire et supérieur (tab4a). Être détenteur d'un BTS ou d'un DUT diminue les chances (ou le risque) de terminer ses études avec une spécialité fondamentale et augmente au contraire la probabilité d'obtenir un diplôme en sciences appliquées. En revanche, ni l'obtention d'un baccalauréat scientifique (plutôt que technologique) ni le fait d'être passé par une classe préparatoire n'influent significativement sur ce choix. Les sortants de sciences fondamentales accusent, par ailleurs, un retard au bac plus fréquent et sont surtout plus souvent passés par une seconde générale. Les variables concernant la profession des parents n'ont pratiquement pas d'influence sur le choix de la spécialité, à l'exception de l'inactivité de la mère. Enfin, les hommes ont toutes choses égales par ailleurs beaucoup moins de chances de terminer leurs études par une spécialité académique.

La prise en compte de l'endogénéité du choix d'orientation conduit à rendre non significatif l'effet de spécialité dans la fonction de gains (tab4b). Autrement dit, le désavantage salarial des diplômés en sciences fondamentales est en partie lié à la différence de leurs parcours de formations. Les autres coefficients obtenus correspondent globalement à ceux présentés dans la section précédente, sans correction de l'endogénéité. Seul le coefficient associé à la filière scientifique a été réduit et est devenu non significatif. La méthode utilisée incite néanmoins à une certaine prudence dans la mesure où nous ne disposons que d'un seul « instrument » pour expliquer la probabilité d'accès à une filière scientifique (le type de classe de seconde choisi).

Conclusion

Dans ce papier nous avons montré que la différenciation des parcours conduit à des insertions professionnelles différenciées. Le parcours de formation peut être considéré comme un élément supplémentaire de « compétence » au sens très large, que l'individu qui cherche du travail va inscrire dans son CV, en sus de son diplôme et de la spécialité de celui-ci.

Par parcours de formation nous entendons le type de filière par lequel est passé l'étudiant avant d'obtenir son diplôme terminal (accès direct à l'université, CPGE, IUT, STS, école recrutant au niveau du bac) et l'éventuel diplôme (BTS, DUT, diplôme d'ingénieur) qu'il a pu y acquérir.

Appliquée au cas des jeunes diplômés de l'université en sciences, la prise en compte de ces éléments montre que les titulaires d'un même diplôme ont effectivement connu des parcours de formation différents. Ces parcours, de même que le diplôme ou la spécialité du diplôme, ont un impact significatif sur l'insertion et, toutes choses égales par ailleurs, sur le niveau de rémunération. Plus le parcours est scolairement valorisé (filière plus ou moins sélective, double diplôme), plus l'espérance de gain est élevée, quel que soit le diplôme final obtenu et quelle que soit sa spécialité, sciences fondamentales ou sciences appliquées. Les parcours sont toutefois plus discriminants sur les salaires des diplômés en sciences fondamentales tant le lien entre spécialité appliquée et filière sélective est fort. Chez les premiers, un parcours sélectif est un atout aux yeux des employeurs potentiels qui s'avèrent parfois hésitants à recruter des jeunes sur des parcours trop académiques⁷. Chez les seconds, il est souvent intrinsèquement lié à la spécialisation de la formation.

Cependant, la distinction entre diplômés selon la spécialité de leur diplôme final, sciences fondamentales et sciences appliquées, qui semblait très discriminante en termes de salaire, s'atténue dès lors qu'on fait l'hypothèse que le parcours de formation influe sur le choix de spécialité finale (endogénéité). Autrement dit, ne pas tenir compte du parcours de formation peut amener à surestimer l'effet de la spécialité sur l'insertion et notamment les salaires. Ces résultats demanderaient à être confirmés et même étendus à d'autres domaines de l'enseignement supérieur.

Ces résultats montrent que le parcours de formation pourrait avoir, dans certains cas, un effet en termes de « performances » sur le marché du travail qui se substitue à celui de la spécialité : un diplômé en sciences fondamentale « passé » par une filière sélective peut espérer un salaire comparable à celui d'un diplômé en sciences appliquées qui n'a connu que l'université. Pour les autres diplômés en sciences appliquées, il se peut que la dimension de signal ou de filtre liée à la sélectivité du parcours de formation soit aussi probante, sinon plus, que la dimension de capital humain que donne l'acquisition de compétences spécialisées ou spécifiques. Qui plus est, ces parcours avec passages par des filières sélectives, correspondent sans doute à des stratégies individuelles d'étudiants qui ont compris, eux et leur famille, comment bien « utiliser » le système de formation supérieure tandis qu'une partie des autres au contraire subit ce système (Bloss et Erlich 2000 ; Beaud 2002).

Dès lors, on peut s'interroger sur la pertinence d'une focalisation excessive sur la « spécialisation » des formations pour améliorer leur performance sur le marché du travail : nos résultats tendent à montrer que le rendement d'un diplôme, en France, dépend dans l'ordre de son niveau (i.e. de la durée des études), du parcours de formation qu'il sanctionne et finalement de sa spécialité, c'est-à-dire des savoirs concrets qu'il certifie. Évidemment, la valeur du diplôme est d'autant plus élevée que ces trois éléments se conjuguent, comme pour les diplômés d'ingénieur par exemple, ou quelques très bons DESS, aujourd'hui master 2. Les diplômés en sciences fondamentales qui dans leur grande majorité ont accédé à l'université en DEUG, sans sélection, sont sans doute beaucoup plus « hétérogènes » en termes de capacités, de projets professionnels, de motivation (sans compter que les sciences fondamentales sont elles même un regroupement de disciplines plus ou moins valorisées par les employeurs du secteur privé) : leurs difficultés d'insertion professionnelle tiendraient plus à cette hétérogénéité qu'à la qualité scientifique de leurs savoirs ou compétences.

⁷ Duhautois et Maublanc (2005) montrent ainsi les préjugés des employeurs sur des parcours très académiques alors qu'ils recrutent pour des postes de chercheurs en entreprises.

Tableau 1a
TYPE DE PARCOURS EN FONCTION DU DIPLÔME DE SORTIE, SCIENCES FONDAMENTALES

Parcours dans l'enseignement supérieur	Plus haut diplôme obtenu en sciences fondamentales (SF)				Total des SF
	DEA	DESS	Maitrise	Licence	
Universitaires purs	928 60,77 %	1 199 67,13 %	1 969 61,74 %	1 679 72,34 %	5 775 65 %
(IUT) + DUT	124 8,12 %	281 15,73 %	428 13,42 %	145 6,25 %	978 11 %
(STS) + BTS	31 2,03 %	42 2,35 %	273 8,56 %	110 4,74 %	456 5 %
1ère sélection (CPGE, école ingénieur, PCEM) ET autre diplôme	133 8,71 %	64 3,58 %	22 0,69 %	40 1,72 %	259 3 %
CPGE sans autre diplôme	204 13,36 %	109 6,10 %	182 5,71 %	137 5,90 %	632 7 %
1ère sélection (PCEM, IUT, école ingénieur, santé...) sans autre diplôme	107 7,01 %	91 5,10 %	315 9,88 %	210 9,05 %	723 8 %
Total diplômés en SF	1 527 100 %	1 786 100 %	3 189 100 %	2 321 100 %	8 823 100 %

Source : enquête Génération 98 à 3 ans, Céreq.

Tableau 1b
TYPE DE PARCOURS EN FONCTION DU DIPLÔME DE SORTIE, SCIENCES APPLIQUÉES

Parcours dans l'enseignement supérieur	Plus haut diplôme obtenu en sciences appliquées (SA)				Total des SA
	DEA	DESS	Maitrise	Licence	
Universitaires purs	391 40,94 %	1 413 51,10 %	665 30,10 %	327 26,91 %	2 796 39 %
(IUT) + DUT	155 16,23 %	798 28,86 %	980 44,36 %	373 30,70 %	2 306 32 %
(STS) + BTS	80 8,38 %	208 7,52 %	279 12,63 %	316 26,01 %	883 12 %
1ère sélection (CPGE, école ingénieur, PCEM) ET autre diplôme	235 24,61 %	100 3,62 %	58 2,63 %	89 7,33 %	482 7 %
CPGE sans autre diplôme	91 9,53 %	145 5,24 %	161 7,29 %	36 2,96 %	433 6 %
1ère sélection (PCEM, IUT, école ingénieur, santé...) sans autre diplôme	3 0,31 %	101 3,65 %	66 2,99 %	74 6,09 %	244 3 %
Total diplômés en SA	955 100 %	2 765 100 %	2 209 100 %	1 215 100 %	7 144 100 %

Source : enquête Génération 98 à 3 ans, Céreq.

Tableau 2a
TYPE DE PARCOURS ET INDICATEURS D'INSERTION : EXEMPLE DES BAC+3 ET 4 (LICENCE ET MAÎTRISE)

	Indicateurs d'insertion							Part de diplômés en SF	Effectif
	Temps moyen d'accès au 1 ^{er} emploi	Part de jeunes en emploi au bout de 3 ans	Part d'emplois précaires	Part d'emplois de cadre	Part d'emplois dans le secteur public	Part d'emplois scientifiques	Salaire moyen		
Universitaires purs	5,4	80 %	50 %	23 %	28 %	42 %	1 344 euros	79 %	4 640
(IUT) + DUT	3,1	93 %	35 %	36 %	11 %	63 %	1 585 euros	30 %	1 926
(STS) + BTS	2,7	98 %	27 %	25 %	11 %	74 %	1 520 euros	39 %	978
1 ^{ère} sélection (CPGE, école ing., PCEM) ET autre diplôme	2,8	100 %	14 %	46 %	8 %	63 %	1 753 euros	30 %	209
CPGE sans autre diplôme	3,7	94 %	22 %	49 %	29 %	56 %	1 686 euros	62 %	516
1 ^{ère} sélection (PCEM, IUT, école ing., santé...) sans autre diplôme	5,7	85 %	39 %	17 %	30 %	56 %	1 422 euros	79 %	665
Total des diplômés bac+3 et 4 en sciences	4,5	86 %	41 %	27 %	22 %	52 %	1 455 euros	62 %	8 934

Source : enquête Génération 98 à 3 ans, Céreq.

Tableau 2b
TYPE DE PARCOURS ET INDICATEURS D'INSERTION : EXEMPLE DES BAC+5 (DEA ET DESS)

	Indicateurs d'insertion							Part de diplômés en SF	Effectif
	Temps moyen d'accès au 1 ^{er} emploi	Part de jeunes en emploi au bout de 3 ans	Part d'emplois précaires	Part d'emplois de cadre	Part d'emplois dans le secteur public	Part d'emplois scientifiques	Salaire moyen		
Universitaires purs	4,1	90 %	24 %	63 %	11 %	63 %	1 826 euros	54 %	3 931
(IUT) + DUT	2,3	94 %	13 %	79 %	8 %	81 %	1 974 euros	30 %	1 358
(STS) + BTS	2,7	97 %	29 %	65 %	27 %	75 %	1 803 euros	20 %	361
1 ^{ère} sélection (CPGE, école ing., PCEM) ET autre diplôme	2,6	95 %	12 %	76 %	16 %	80 %	2 144 euros	37 %	532
CPGE sans autre diplôme	4,3	92 %	19 %	86 %	20 %	63 %	1 945 euros	57 %	549
1 ^{ère} sélection (PCEM, IUT, école ing., santé, ...) sans autre diplôme	2,3	87 %	47 %	61 %	11 %	65 %	1 931 euros	66 %	302
Total des diplômés bac+5 en sciences	3,4	92 %	22 %	69 %	12 %	68 %	1 900 euros	47 %	7 033

Source : Enquête Génération 98 à 3 ans, Céreq.

Tableau 3

**DÉTERMINANTS DU SALAIRE MENSUEL OBTENU EN AVRIL 2001 PAR LES DIPLÔMÉS UNIVERSITAIRES EN SCIENCES
VARIABLE DÉPENDANTE : LOGARITHME DU SALAIRE NET MENSUEL (EUROS) EN AVRIL 2001**

	Ensemble des diplômés universitaires scientifiques (SF+SA)	Diplômés universitaires en sciences fondamentales (SF)	Diplômés universitaires en sciences appliquées (SA)
constante	6,9***	6,8***	7***
Homme	+0,16***	+0,19***	+0,13***
Mère de CSP supérieur e	+0,03*	ns	+0,06***
Niveau de diplôme			
DEA	+0,26***	+0,25***	+0,26***
DESS	+0,24***	+0,21***	+0,27***
Maîtrise	+0,10***	+0,08***	+0,13***
Licence	Ref.	Ref.	Ref.
Spécialité du diplôme			
Sciences fondamentales	-0,13***	-	-
Sciences appliquées	Ref.		
Retard au bac	ns	-0,09***	0,05**
Bac scientifique	+0,07***	ns	+0,09***
Emploi régulier pdt études	+0,04*	ns	ns
Nombre de stages en entreprise	ns	ns	ns
Parcours de formation			
Universitaire	Ref.	Ref.	Ref.
(IUT) + DUT puis fac	+0,04*	+0,06*	ns
(STS) + BTS puis fac	ns	ns	ns
1ère selec (CPGE, école ingr, PCEM) ET autre diplôme	+0,07**	+0,15***	ns
CPGE sans autre diplôme	+0,12***	+0,13***	+0,11***
1ère selec (PCEM, IUT, école ingr, santé...) sans autre diplôme	ns	ns	ns
Ancienneté sur le MdT	+0,01***	+0,01***	+0,01***
Expérience dans l'emploi	+0,01***	+0,01***	+0,007***
Temps de travail			
Partiel	-0,24***	-0,23***	-0,24***
Temps plein	Ref.	Ref.	Ref.
R ² ajusté	0,36	0,30	0,27
Effectif	1 765	985	780

Source : Enquête Génération 98 à 3 ans, Céreq.

Note : (***) significatif au seuil de 1 %, (**) significatif au seuil de 5 %, (*) significatif au seuil de 10 %.

Tableau 4a
**ESTIMATION DE LA PROBABILITÉ DE SORTIR AVEC UN DIPLÔME UNIVERSITAIRE EN SCIENCES FONDAMENTALES (PLUTÔT
 QUE SCIENCES APPLIQUÉES)**

	Probabilité de sortir avec un diplôme universitaire en sciences fondamentales
Constante	0,08
Homme	-0,64***
Parcours scolaire	
Bac scientifique	0,13
Retard au bac	0,13*
Seconde générale	0,53***
Retard en 6 ^{ème}	-0,11
Parcours dans l'enseignement supérieur	
CPGE	-0,18
BTS	-0,51***
IUT	0,62***
Profession des parents	
Père cadre	+0,11
Mère cadre	-0,04
Père inactif	-0,07
Mère inactive	-0,14*
Rural	-0,01

Source : Enquête Génération 98 à 3 ans, Céreq.

Note : (***) significatif au seuil de 1 %, (**) significatif au seuil de 5 %, (*) significatif au seuil de 10 %.

Tableau 4b.
FONCTION DE GAINS ASSOCIÉE (CORRECTION DE L'ENDOGENÉITÉ)
VARIABLE DÉPENDANTE : LOGARITHME DU SALAIRE NET MENSUEL (EUROS) EN AVRIL 2001

Constante	6,9***
Homme	0,20***
Niveau de diplôme	
Sortants non diplômés de doctorat	+0,31***
DEA	+0,26***
DESS	+0,24***
Maîtrise	+0,10***
Licence	Ref.
Spécialité du diplôme	
Sciences fondamentales	0,08 (0,08)
Sciences appliquées	Ref.
Retard au bac	-0,03*
Bac scientifique	Ns
Emploi régulier pdt études	Ns
Nombre de stages en entreprise	Ns
Parcours de formation	
Universitaire	Ref.
BTS + DUT puis fac	+0,06***
1ère selec (CPGE, école ingr, PCEM) ET autre diplôme	+0,11***
1ère selec (PCEM, IUT, école ing., santé...) sans autre diplôme	ns
Ancienneté sur le MdT	+0,01***
Expérience dans l'emploi	+0,01***
Temps de travail	
Temps plein	+0,36**
Partiel	Ref.
Rho	0,40*** (0,14)
LR test (Rho=0), Chi2 (1)=4,2	rejeté à 5 %

Source : Enquête Génération 98 à 3 ans, Céreq.

Note : (***) significatif au seuil de 1 %, (**) significatif au seuil de 5 %, (*) significatif au seuil de 10 %.

Bibliographie

- Barnow B., Cain G., Goldberger A. (1981), « Issues in the Analysis of Selectivity Bias », in E. Stromsdorfer and G. Farkas (eds.), *Evaluation Studies Review Annual*, 5, Beverly Hills, Calif.
- Beaud S. (2002), *80 % au bac. Et après ?... Les enfants de la démocratisation*, La Découverte, Paris.
- Béduwé C., Giret J.-F. (2004), « Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle? », *Économie et statistique*, n° 378-379, pp. 55-83.
- Béduwé C., Fourcade B., Giret J.-F., Moullet S. (2006), « Les filières scientifiques et l'emploi », *Dossier Insertion, éducation et société du MENR*, n° 177, 230 p., septembre.
- Béduwé C., Fourcade B., Giret J.-F., Moullet S. (2007), « Études scientifiques et marché du travail : éléments de réflexion sur la crise des sciences », *L'orientation scolaire et professionnelle*, décembre [à paraître]
- Bloss T., Erlich V. (2000), « Les nouveaux acteurs de la sélection universitaire. Les bacheliers technologiques en question », *Revue française de sociologie*, n° 41,4, pp. 747-775.
- Duhautois R., Maublanc S. (2005), *Les carrières des chercheurs en entreprise*, Rapport de recherche du CEE, n° 25.
- Dupray A., Recotillet I. (2005), « Quelle adéquation à l'emploi pour les jeunes issus d'itinéraires scolaires atypiques ? », in J.-F. Giret, A. Lopez et J. Rose, *Des formations pour quels emplois ?*, La Découverte, pp. 203-220.
- Giret J.-F., Moullet S. (2008), « Une analyse de la professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur à partir de l'insertion de leurs diplômés », *Céreq, Net.doc.* n° 35.
- Giret J.-F. (2003), « La diversité des parcours universitaires influence-t-elle l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur ? », in Groupe de travail sur l'enseignement supérieur, *Parcours étudiants : de l'enseignement supérieur au marché du travail*, Céreq, Relief n° 1, pp. 75-86.
- Marchal E., Rieucan G. (2005), « Candidat de plus de 40 ans, non diplômé ou débutant s'abstenir », *Connaissance de l'emploi*, CEE, n° 11, janvier, 4 p.
- Meng C., Heijke H. (2005), *Student time allocation, the learning environment and the acquisition of competencies*, ROA-RM-2005/1E, Research Centre for Education and the Labour Market, Maastricht.
- Rabardel P. (1995), *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*, Armand Colin, Paris.

L'insertion professionnelle des jeunes en apprentissage : une analyse empirique en termes d'efficacité

*Oana Calavrezo**

Depuis une décennie, nous assistons à une hausse progressive des entrées en formation par des contrats d'apprentissage à tous les niveaux. Néanmoins, le baccalauréat sépare deux réalités de l'apprentissage. Dans ce papier, nous analysons l'efficacité de la formation par apprentissage sur deux populations d'individus (des individus avec un niveau de formation inférieur ou égal au baccalauréat et des individus avec des niveaux de formation supérieurs au baccalauréat). Afin de tester l'efficacité de l'apprentissage, nous utilisons les critères suivants : la durée d'accès à un premier emploi depuis la sortie d'études (quatre durées : la durée d'accès à un premier emploi indifféremment de sa nature, la durée d'accès à un premier CDI, la durée d'accès à un premier emploi d'au moins un an et la durée d'accès à un premier emploi à temps plein), les gains salariaux (à un an, deux, trois ou quatre ans après la sortie du système éducatif) et des indicateurs de satisfaction par rapport à l'emploi occupé cinq ans après la sortie d'études (des indicateurs relatifs à la réalisation professionnelle, au niveau du salaire, à l'intention de changer d'emploi et au sentiment de sous-utiliser ses compétences professionnelles). Pour tester l'efficacité de l'apprentissage, nous utilisons l'enquête « Génération 1998 » du Céreq. Notre démarche économétrique consiste à mettre en place des modèles à plusieurs équations afin de contrôler les éventuels biais d'endogénéité et de sélection.

1. Introduction

Afin d'améliorer la productivité des jeunes sur le marché du travail, la théorie du capital humain a mis en évidence l'importance de la formation professionnelle. Elle peut être vue comme une solution pour combattre les situations de chômage que certains jeunes rencontrent à la sortie de leur formation initiale (Elias, Hernaes et Baker 1994). À travers des comparaisons internationales, des auteurs comme Damoiselet et Lévy-Garboua (1999) soulignent que les performances en termes d'insertion des jeunes dans divers systèmes éducatifs sont positivement liées au degré d'implication des entreprises dans l'offre de formation professionnelle. Aujourd'hui, les entreprises sont de plus en plus considérées comme des acteurs à part entière dans le processus de formation. Il existe différentes façons de mettre en place la formation professionnelle : directement par le fait d'exercer un emploi, à travers des épisodes alternés d'emploi et d'école (apprentissage, contrat de qualification), etc. Par exemple, dans ses travaux, Fuller (2000) milite pour la combinaison de l'activité professionnelle et de l'enseignement supérieur à temps partiel, qui donnerait des avantages en termes de pédagogie et de motivation.

En ce qui concerne l'apprentissage, il est globalement vu comme une mesure positive pouvant favoriser l'accès à l'emploi. Dans la littérature, les apprentis sont généralement réputés à être plus « employables » que les jeunes issus de la filière scolaire car ils quittent le système éducatif dotés d'une solide expérience professionnelle. Néanmoins, la formation par apprentissage, s'apparente à l'acquisition de compétences spécifiques et donc non transférables entre deux emplois (cf. par exemple Becker 1964 ; Cahuc et Zylberberg 1996 ; etc.).

Dans des études antérieures sur l'apprentissage, les jeunes sortants de cette forme de formation ont été en général comparés aux jeunes sortants des lycées professionnels (Simonnet et Ulrich 2000) ; Sollogoub et Ulrich 1999 ; Bonnal, Fleury et Rochard 1999 ; Grelet, Affichard et Combes 1992 ; etc.). Ces études utilisent des enquêtes différentes afin d'analyser l'efficacité de l'apprentissage : « Jeunes et carrières », « Insertion dans la vie active », « Insertion par l'apprentissage », l'enquête « Cheminements professionnels 1993 » du Céreq, etc. Dans ces travaux, les jeunes comparés sortent du système scolaire à un niveau inférieur au baccalauréat. La raison de la comparaison entre apprentissage et lycée professionnel réside en grande partie dans le fait qu'au moment de ces études l'apprentissage aux niveaux supérieurs au baccalauréat n'était développé que partiellement. Au présent, la situation a changé. Nous sommes témoins d'une hausse

* **Oana Calavrezo**, doctorante en sciences économiques, Université d'Orléans, Laboratoire d'économie d'Orléans, UMR 6221-CNRS et membre de l'équipe TOTEM, Centre d'études de l'emploi, membre de l'équipe DOT, rue de Blois, BP 6739, 45067 Orléans, cedex 2, oana.calavrezo@etu.univ-orleans.fr, oana.calavrezo@enpc.fr.

progressive des entrées par les contrats en apprentissage à tous les niveaux (Arrighi et Brochier 2005). De plus, la loi de programmation pour la cohésion sociale de 2005 a prévu un certain nombre de nouvelles dispositions destinées à accroître l'attractivité de l'apprentissage et à améliorer le statut de l'apprenti. Par exemple, dans le supérieur, plus de 13 % des formations visent en 2005 l'obtention d'un diplôme du supérieur contre 6 % dix ans auparavant. Chaque année, environ 10 000 nouveaux apprentis préparent des diplômes de niveau bac+3 ou plus (Sanchez 2007). Le baccalauréat sépare deux univers, deux réalités de l'apprentissage. Globalement, les auteurs travaillant sur l'apprentissage à des niveaux inférieurs au baccalauréat mettent en évidence une assez bonne insertion professionnelle. Les apprentis sont plus facilement employés que les jeunes ayant choisi le lycée professionnel et moins probablement employés à temps partiel. En revanche, ces jeunes ne sont pas pour autant mieux rémunérés (Simonnet et Ulrich 2000). Dans le cas opposé, après des études supérieures, les apprentis ont un salaire plus élevé mais ils ne se retrouvent pas plus souvent en emploi (Arrighi et Joseph 2005). Ainsi les avantages de l'apprentissage varient en fonction des niveaux, de spécialités de formation et des secteurs d'activité.

Devant ce constat mitigé sur l'efficacité de l'apprentissage, l'objectif de cet article est de savoir si l'apprentissage, à tous les niveaux de formation (avant et après le bac), favorise ou non l'insertion des jeunes sur le marché du travail. Nous utilisons l'enquête « Génération 98 » du Céreq. L'article est organisé de la façon suivante. Dans la deuxième section, nous présentons la démarche empirique, les données mobilisées et les questions méthodologiques soulevées par l'estimation des différents types d'efficacité de l'apprentissage. Les résultats sont analysés dans une troisième section. La conclusion résume dans une quatrième section les principaux résultats.

2. La démarche empirique

2.1. Les données

Pour étudier l'efficacité de l'apprentissage, nous utilisons l'enquête « Génération 1998 » du Céreq et plus précisément l'interrogation de 2003. Ce volet retrace les trajectoires d'insertion d'un peu plus de 22 000 jeunes sortis d'études en 1998 à tous les niveaux de formation confondus, pendant les cinq premières années de vie active. Cette enquête est organisée autour de trois bases de données. La première base correspond aux caractéristiques individuelles. La deuxième correspond aux séquences en entreprise de l'individu. Et la troisième correspond aux séquences de non-emploi. Les enquêtes du Céreq privilégient une approche longitudinale du processus d'insertion professionnelle. Leur principal outil de travail est le « calendrier professionnel ». Chaque individu décrit mois par mois les situations vécues entre la date de sortie sur le marché du travail et la date de l'enquête. Le parcours de l'individu est également divisé en séquences et nous choisissons de travailler avec ces mesures. Le type de la séquence correspond à la situation sur le marché du travail : emploi, chômage, inactivité, formation, reprise d'études ou service national.

Parmi les 22 021 individus de l'enquête « Génération 1998 » nous retenons uniquement ceux qui ont obtenu le diplôme qu'ils préparaient en 1998, c'est-à-dire 13 596 individus (62 % de l'échantillon initial)¹. En réalisant le codage des caractéristiques individuelles, nous perdons encore de l'information. L'échantillon final contient 12 445 individus².

Dans la littérature, l'univers de l'apprentissage apparaît comme divisé par le bac. Pour cette raison, nous travaillons sur deux populations d'individus : une première population qui a obtenu son diplôme à des niveaux inférieurs ou égaux au bac (niveau V et IV³) et une deuxième population qui a obtenu son diplôme à des niveaux strictement supérieurs au bac (niveaux III, II et I).

¹ Comme nous analysons l'efficacité du diplôme obtenu par apprentissage, il est nécessaire de faire ce choix pour éviter l'introduction de certains biais de mesure.

² Cet échantillon est obtenu en écartant de l'analyse les individus ayant des valeurs manquantes ou non renseignées pour les variables suivantes : lieu de naissance des parents, situation des parents à la fin des études du jeune, ainsi que leur position socioprofessionnelle en 1998.

³ Les autres niveaux de formation inférieurs au bac sont exclus de l'analyse quand on impose de travailler avec les individus qui ont obtenu le diplôme préparé en 1998.

2.2. Les variables explicatives

Dans un premier temps, pour chaque individu, nous retenons les caractéristiques individuelles suivantes : avoir suivi une formation en apprentissage en 1998, le genre, l'âge à la sortie des études, le lieu de naissance (France contre le reste), la région de fin d'études (huit régions : Île-de-France, région du centre-nord, NPDC, région de l'est, région du nord-est Atlantique, région du sud-ouest, région centre-sud et région midi-méditerranéen), le niveau de formation à la sortie (cinq classes de sortie : classe correspondant au niveau 1, classe correspondant au niveau 2, classe correspondant au niveau 3, classe correspondant au niveau 4, classe correspondant au niveau 5), les expériences professionnelles antérieures (petits boulots : petits boulots souvent, petits boulots parfois, pas de petits boulots ; job vacances : job vacances souvent, job vacances parfois, pas de jobs vacances), lieu de naissance du père (France contre le reste), lieu de naissance de la mère (France contre le reste), la situation professionnelle des parents en 1998 (sept modalités : agriculteur ; artisan, commerçant, chef d'entreprise ; cadre, ingénieur, profession libérale, professeur ; technicien, agent de maîtrise, VRP, profession intermédiaire ; employé ; ouvrier ; sans travail), situation des parents en 1998 par rapport au marché du travail (quatre classes : en emploi dans le secteur privé, en emploi dans le secteur public, au chômage, une autre situation), situation de l'individu à la date de l'enquête (vivre seul, chez ses parents, en couple avec conjoint en emploi et en couple avec conjoint en non-emploi) et avoir des enfants en 2003 (oui/non). Les statistiques descriptives relatives aux caractéristiques individuelles sont présentées dans le tableau 1.

Dans un deuxième temps, nous retenons des informations concernant les entreprises dans lesquelles les individus exercent leur activité. Lors de la prise en compte de ces variables, nous perdons des observations à cause des valeurs manquantes (comme par exemple, par rapport à la variable de responsabilité hiérarchique ou à la variable décrivant le temps de travail). En revanche, pour certaines variables, afin de ne pas perdre trop d'information, nous créons des classes correspondant aux valeurs manquantes ou aux valeurs non renseignées. Les variables d'entreprise retenues sont les suivantes : le secteur d'activité dans lequel l'entreprise opère (trois classes : industrie, tertiaire et autre secteur d'activité), le type d'entreprise (multi-établissement, mono-établissement et type d'entreprise non renseigné), la taille de l'entreprise (cinq classes : inférieure à 10 salariés, de 10 à 49 salariés, de 50 à 199 salariés, supérieure à 200 salariés et taille non renseignée), le contrat à l'embauche dans l'entreprise (quatre classes : CDI, CDD, intérim et autre type de contrat), catégorie socioprofessionnelle à l'embauche dans l'entreprise (cinq classes : cadres et professions intellectuelles supérieures ; professions intermédiaires ; employés ; ouvriers et autre catégorie), responsabilité hiérarchique (avoir aucun salarié sous les ordres : oui/non) et le temps de travail (travailler à temps plein : oui/non). Les statistiques descriptives concernant ces variables sont données dans le tableau 2 uniquement pour les emplois un an après la sortie du système éducatif.

Tableau 1
DISTRIBUTION DES CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES

Variable	Niveaux III, II et I				Niveau V et IV			
	Apprentissage=0		Apprentissage=1		Apprentissage=0		Apprentissage=1	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Homme	0,42	0,49	0,46	0,49	0,45	0,49	0,73	0,43
Né France	0,97	0,15	0,98	0,12	0,96	0,17	0,98	0,13
Niveau I	0,22	0,41	0,11	0,32				
Niveau II	0,20	0,40	0,10	0,30				
Niveau III	0,57	0,49	0,77	0,41				
Niveau IV					0,59	0,49	0,30	0,46
Niveau V					0,40	0,49	0,69	0,46
Île-de-France	0,12	0,33	0,17	0,38	0,09	0,28	0,05	0,22
Région du Centre Nord	0,21	0,40	0,26	0,43	0,20	0,40	0,23	0,42
NPDC	0,08	0,27	0,04	0,20	0,08	0,27	0,04	0,20
Région de l'est	0,11	0,32	0,08	0,28	0,13	0,33	0,19	0,39
Région du Nord-ouest Atlantique	0,15	0,36	0,17	0,38	0,19	0,39	0,23	0,42
Région du Sud-ouest	0,11	0,31	0,05	0,22	0,12	0,32	0,08	0,28
Région du Centre-Sud	0,12	0,32	0,13	0,34	0,09	0,29	0,10	0,30
Région du Midi méditerranéen	0,07	0,26	0,06	0,23	0,07	0,26	0,04	0,20
Père né en France	0,90	0,29	0,91	0,27	0,86	0,34	0,90	0,28
Mère née en France	0,91	0,28	0,90	0,29	0,87	0,33	0,91	0,27
Job vacances souvent	0,48	0,49	0,37	0,48	0,32	0,46	0,14	0,35
Job vacances parfois	0,22	0,42	0,19	0,39	0,24	0,43	0,11	0,32
Pas de job vacances	0,28	0,45	0,42	0,49	0,43	0,49	0,73	0,44
Petits boulots souvent	0,09	0,28	0,14	0,34	0,07	0,25	0,04	0,21
Petits boulots parfois	0,13	0,34	0,10	0,31	0,13	0,34	0,09	0,29
Pas de petits boulots	0,76	0,42	0,74	0,43	0,79	0,40	0,85	0,35
Père agriculteur	0,06	0,24	0,07	0,27	0,05	0,23	0,08	0,27
Père artisan, commerçant, chef d'entreprise	0,11	0,31	0,11	0,31	0,09	0,29	0,12	0,33
Père cadre, ingénieur, profession libérale, professeur	0,25	0,43	0,23	0,42	0,07	0,26	0,07	0,25
Père technicien, agent de maîtrise, VRP, profession intermédiaire	0,12	0,32	0,08	0,27	0,08	0,28	0,06	0,25
Père employé	0,24	0,43	0,27	0,44	0,31	0,46	0,29	0,45
Père ouvrier	0,15	0,35	0,17	0,37	0,32	0,46	0,31	0,46
Père sans travail (jamais travaillé ou décédé)	0,04	0,20	0,04	0,21	0,03	0,18	0,03	0,18
Mère agriculteur	0,04	0,19	0,03	0,19	0,04	0,20	0,05	0,23
Mère artisan, commerçant, chef d'entreprise	0,04	0,20	0,05	0,22	0,03	0,19	0,04	0,20
Mère cadre, ingénieur, profession libérale, professeur	0,16	0,36	0,13	0,34	0,04	0,20	0,03	0,18
Mère technicien, agent de maîtrise, VRP, profession intermédiaire	0,05	0,22	0,06	0,24	0,04	0,19	0,03	0,17
Mère employée	0,50	0,50	0,53	0,49	0,52	0,49	0,53	0,49
Mère ouvrière	0,07	0,26	0,08	0,27	0,14	0,35	0,16	0,37
Mère sans travail (jamais travaillé ou décédée)	0,11	0,32	0,09	0,29	0,15	0,36	0,12	0,33
Enfant	0,30	0,46	0,37	0,48	0,20	0,40	0,23	0,42
Vit seul(e)	0,25	0,43	0,27	0,44	0,19	0,39	0,19	0,39
Vit chez ses parents	0,10	0,31	0,06	0,25	0,35	0,47	0,34	0,47
Vit en couple avec conjoint en emploi	0,57	0,49	0,59	0,49	0,38	0,48	0,37	0,48
Vit en couple avec conjoint en non-emploi	0,05	0,23	0,06	0,23	0,06	0,24	0,08	0,27
Durée accès premier emploi	3,49	6,90	1,59	4,50	6,89	11,91	3,05	7,62
Durée accès premier CDI	34,03	25,26	26,46	25,51	42,01	23,40	29,12	26,58
Durée accès premier emploi d'au moins un an	10,46	14,63	6,27	11,76	18,36	20,49	12,56	18,16
Durée accès premier emploi temps plein	13,58	18,60	8,96	16,31	23,26	23,84	13,69	20,19
Nombre observations	6 588		530		3 358		1 969	

Source : Céreq, enquête « Génération 1998 », interrogation 2003.

Tableau 2
**DISTRIBUTION DES CARACTÉRISTIQUES DES ENTREPRISES DANS LESQUELLES LES INDIVIDUS
 TRAVAILLENT UN AN APRÈS LA SORTIE DE L'ÉCOLE**

Variable	Niveaux III, II et I				Niveau V et IV			
	Apprentissage=0		Apprentissage=1		Apprentissage=0		Apprentissage=1	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Autre secteur	0,02	0,17	0,06	0,24	0,09	0,29	0,21	0,40
Industrie	0,13	0,34	0,16	0,37	0,25	0,43	0,28	0,45
Tertiaire	0,83	0,37	0,77	0,41	0,64	0,47	0,50	0,50
Entreprise multi-établissement	0,38	0,48	0,39	0,48	0,41	0,49	0,36	0,48
Entreprise mono-établissement	0,27	0,44	0,24	0,43	0,39	0,48	0,53	0,49
Entreprise établissements NR	0,33	0,47	0,35	0,47	0,18	0,38	0,10	0,30
Entreprise moins 10 salariés	0,11	0,32	0,07	0,26	0,22	0,41	0,37	0,48
Entreprise 10 à 49 salariés	0,16	0,37	0,14	0,35	0,23	0,42	0,26	0,43
Entreprise 50 à 199 salariés	0,15	0,36	0,18	0,38	0,17	0,37	0,11	0,32
Entreprise plus 200 salariés	0,19	0,39	0,21	0,41	0,17	0,37	0,14	0,35
Entreprise taille NR								
Premier contrat CDI	0,34	0,47	0,46	0,49	0,23	0,42	0,46	0,49
Premier contrat CDD	0,41	0,49	0,42	0,49	0,36	0,48	0,29	0,45
Premier contrat intérim	0,07	0,25	0,06	0,24	0,20	0,40	0,15	0,35
Premier contrat autre	0,16	0,37	0,05	0,22	0,18	0,39	0,09	0,29
PCS cadre	0,23	0,42	0,16	0,36	0,004	0,06	0,003	0,05
PCS intermédiaire	0,52	0,49	0,69	0,46	0,10	0,31	0,08	0,27
PCS employé	0,18	0,38	0,10	0,30	0,43	0,49	0,22	0,41
PCS ouvrier	0,05	0,22	0,04	0,20	0,43	0,49	0,67	0,46
PCS autre	0,007	0,08			0,01	0,11	0,01	0,10
Sans responsabilité hiérarchique	0,73	0,44	0,644	0,47	0,83	0,37	0,75	0,43
Emploi temps plein	0,87	0,32	0,90	0,29	0,75	0,42	0,89	0,30
Salaires début en entreprise	1 286,82	482,66	1 332,77	444,66	993,09	350,98	955,00	249,52
Nombre observations	5 033		450		2 269		1 581	

Source : Céreq, enquête « Génération 1998 », interrogation 2003.

2.3. Les variables expliquées

Le rôle de la filière de formation professionnelle sur le processus d'insertion des jeunes est mis en évidence à travers trois catégories de critères : (i) les durées d'accès à l'emploi ; (ii) les gains salariaux et finalement, (iii) l'opinion par rapport à l'emploi occupé cinq ans après la sortie du système éducatif.

Par rapport à la première catégorie d'indicateurs d'efficacité, nous utilisons quatre durées d'accès à l'emploi : la durée d'accès au premier emploi indifféremment de sa nature (*durée_prem_empl*), la durée d'accès au premier CDI (*durée_CDI*), la durée d'accès au premier emploi ayant une longévité minimale d'un an (*durée_empl_long*) ainsi que la durée d'accès au premier emploi à temps plein (*durée_empl_tp*). Pour construire ces variables, nous considérons que les durées des séquences de service national ou de vacances sont nulles. Dans l'enquête « Génération 1998 », il y a une variable donnant la durée d'accès au premier emploi. Toutefois, nous souhaitons la modifier. Pour les individus qui n'ont pas eu d'emploi durant leurs cinq premières années de vie active, nous considérons la durée d'accès comme étant égale à la durée totale de la fenêtre d'observation. Aussi, nous créons une variable de censure. Elle prend la valeur 1 si la durée d'accès au premier emploi est égale à la durée totale d'observation et 0 sinon. Les autres trois variables de durée (*durée_CDI*, *durée_empl_long* et *durée_empl_tp*) sont calculées en additionnant l'ensemble des durées antérieures. Dans un deuxième temps, nous construisons pour chacune de ces variables une indicatrice de censure à droite. Les durées moyennes d'accès à l'emploi sont données dans le tableau 1.

La deuxième catégorie de variables d'efficacité consiste à calculer les salaires en équivalent temps plein à un an, deux ans, trois ans ou quatre ans après la sortie d'études. Nous utilisons la variable salariale indiquant le premier salaire mensuel net dans l'entreprise. Néanmoins, pour les individus à temps partiel, nous recalculons leurs salaires afin de les rendre comparables aux salaires directement donnés en équivalent temps plein. Les valeurs moyennes de ces variables de salaire sont indiquées dans les tableaux 2 et 3.

Tableau 3
SALAIRES MOYENS 2,3 ET 4 ANS APRÈS LA SORTIE DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Variable	Niveaux III, II et I				Niveau V et IV			
	Apprentissage=0		Apprentissage=1		Apprentissage=0		Apprentissage=1	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Salaire à deux ans	1 298,19	478,64	1 359,27	447,57	989,91	324,12	971,91	255,76
Nombre observations	5 797		484		2 513		1 691	
Salaire à trois ans	1 334,09	481,11	1 379,32	457,99	1 013,98	325,63	999,98	264,47
Nombre observations	6 002		505		2 649		1 731	
Salaire à quatre ans	1 363,37	496,68	1 423,45	491,61	1 037,27	334,01	1 022,22	217,00
Nombre observations	6 023		492		2 751		1 708	

Source : Céreq, enquête « Génération 1998 », interrogation 2003.

Et finalement, l'efficacité de l'apprentissage peut être appréhendée par une troisième catégorie de variables décrivant le ressenti des individus par rapport à leur emploi. Nous utilisons quatre variables dichotomiques d'opinion présentant l'emploi occupé par l'individu cinq ans après la sortie d'études : opinion sur l'utilisation des compétences professionnelles (l'individu considère qu'il est utilisé à son niveau de compétences : oui/non), opinion sur la réalisation professionnelle (l'individu considère que cet emploi lui permet de se réaliser professionnellement : oui/non), opinion sur la rémunération (par rapport au travail réalisé, l'individu considère être bien payé : oui/non) et opinion concernant la recherche d'un autre emploi (l'individu est à la recherche d'un autre emploi : oui/non). Les statistiques descriptives des variables d'opinion sont données pour les deux populations dans le tableau 4.

Tableau 4
INDICATRICES D'OPINION PAR RAPPORT À L'EMPLOI OCCUPÉ 5 ANS APRÈS LA SORTIE DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Variable	Niveaux III, II et I				Niveau V et IV			
	Apprentissage=0		Apprentissage=1		Apprentissage=0		Apprentissage=1	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Emploi considéré comme permettant de se réaliser professionnellement	0,84	0,35	0,87	0,33	0,77	0,41	0,80	0,39
Nombre d'observations	5 936		473		2 673		1 650	
Emploi considéré comme bien payé	0,63	0,48	0,66	0,47	0,63	0,48	0,66	0,47
Nombre d'observations	5 954		475		2 692		1 662	
Individu se déclarant à la recherche d'un emploi	0,16	0,37	0,13	0,34	0,17	0,38	0,06	0,37
Nombre d'observations	5 954		475		2 693		1 662	
Emploi considéré comme au niveau des compétences	0,66	0,47	0,69	0,45	0,59	0,49	0,63	0,48
Nombre d'observations	5 956		475		2 700		1 667	

Source : Céreq, enquête « Génération 1998 », interrogation 2003.

2.4. La démarche économétrique

Notre démarche économétrique est double. Dans un premier temps, pour les deux populations d'individus (la première correspondant à un niveau de sortie inférieur ou égal au bac et la deuxième correspondant à un niveau de sortie supérieur au bac), nous estimons les déterminants des quatre variables de durées d'accès à un premier emploi. Une difficulté dans l'étude de l'efficacité de l'apprentissage est de séparer le rôle de la filière de celui de la spécialité de formation. Les populations des deux filières (apprentissage vs non-apprentissage) peuvent présenter des caractéristiques inobservées très différentes. Il est alors difficile d'identifier l'impact du mode de formation professionnelle ce qui vient de la filière elle-même de ce qui vient des facteurs inobservés qui différencient les deux populations. Nous pouvons alors être devant l'existence d'un biais d'endogénéité à l'entrée par ces deux voies de formation (un processus d'autosélection). Pour le corriger, nous allons utiliser une méthode en deux étapes. Cette méthode permet de prendre en compte le problème d'endogénéité du choix de la formation et d'identifier par la suite le réel rendement de la formation par apprentissage. Ainsi, nous mesurons l'effet « pur » de l'apprentissage sur l'insertion professionnelle.

La première étape donne des informations sur les déterminants du choix de la filière par apprentissage. On régresse, à l'aide d'une estimation probit, la probabilité de passer par l'apprentissage sur les caractéristiques individuelles présentées dans la section 1.2. Formellement, cette équation peut s'écrire de la manière suivante :

$$A^* = \beta X + \varepsilon, \text{ où } A = 1 \text{ si } A^* > 0 \text{ et } A = 0 \text{ si } A^* \leq 0 \quad [1].$$

À partir de cette équation on estime la probabilité d'être passé par une filière en apprentissage (\hat{p}).

La deuxième étape est donnée par la mise en place d'un modèle de durée et plus précisément, d'une estimation paramétrique avec la loi de Weibull. Parmi les variables explicatives, on intègre le \hat{p} calculé à l'étape précédente au lieu d'introduire directement l'indicatrice d'apprentissage. À ce stade, nous calculons également des écarts-types robustes.

Dans un deuxième temps, pour la comparaison des salaires et des ressentis concernant l'emploi détenu cinq ans après la sortie du système éducatif, nous travaillons uniquement avec des individus qui sont salariés. Cela implique l'existence d'un biais de sélection car nous observons les salaires et les ressentis des individus uniquement pour les jeunes qui sont salariés. Pour cette modélisation, nous considérons une méthode avec trois équations. Afin de contrôler le possible biais d'endogénéité du passage par une filière en apprentissage nous estimons encore une fois l'équation [1]. Après, dans une deuxième équation, nous estimons la probabilité d'être salarié (à 1 an, 2 ans, 3 ans, 4 ans ou 5 ans après la sortie du système éducatif) avec les caractéristiques individuelles décrites dans la section 1.2. Cette équation peut s'écrire de la manière suivante :

$$S^* = \gamma Z + u, \text{ où } S = 1 \text{ si } S^* > 0 \text{ et } S = 0 \text{ si } S^* \leq 0 \quad [2].$$

À l'aide du modèle de l'équation [2] on estime la probabilité d'être salarié et on calcule à partir de celle-ci l'inverse de ratio de Mills (λ_{γ}). La troisième équation estime le salaire ou les indicateurs d'opinion présentés dans la section 1.3. Dans cette équation nous introduisons \hat{p} et λ_{γ} afin de tenir compte des possibles biais d'endogénéité et sélection. Pour le salaire, cette équation est estimée par moindres carrés ordinaires (régression linéaire) et pour les indicatrices d'opinion par maximum de vraisemblance (régression probit). Nous calculons également des écarts-types robustes.

3. Les résultats des estimations

Le tableau 5 décrit les déterminants de la probabilité de passer par une filière en apprentissage. Nous n'utilisons que des caractéristiques individuelles. Pour les deux populations d'individus, les résultats obtenus sont extrêmement similaires. Le fait d'être un homme augmente la probabilité de suivre une formation en apprentissage. Plus les individus sont âgés en 1998, moins il y a des chances qu'ils suivent une formation en apprentissage. Si le père du jeune est né en France, cela augmente la probabilité de passer par l'apprentissage mais en revanche si la mère est née en France cela n'a pas d'impact sur l'apprentissage. Ces résultats sont obtenus uniquement pour les individus qui sont sortis du système éducatif à des niveaux de formation supérieurs au bac. Concernant la population d'individus étant sortis sur le marché du travail à des niveaux inférieurs ou égaux au bac, le fait d'avoir une mère née en France diminue la probabilité de passage par l'apprentissage et le lieu de naissance du père n'a pas d'impact sur cette probabilité. Le fait d'avoir fini ses études en province à un niveau de formation supérieur au bac, diminue la probabilité de passer par une formation en apprentissage. Pour les individus avec des niveaux inférieurs ou égaux au bac, la situation est différente : le fait de finir ses études dans la région du centre-nord, dans la région de l'est, dans la région du nord-ouest Atlantique ainsi que dans la région du centre-sud augmente la probabilité de passer par une filière en apprentissage par rapport à finir ses études en Île-de-France. Pour les deux populations, le fait de travailler pendant les vacances diminue la probabilité de passage par l'apprentissage. Pour les individus avec un niveau de formation supérieur au bac, le fait d'avoir un père artisan, technicien ou employé par rapport au fait d'avoir un père ouvrier en 1998 diminue la probabilité de passer par la filière en apprentissage. Et finalement, avoir un enfant augmente la probabilité de passer par une formation en apprentissage et vivre chez ses parents par rapport à vivre seul diminue cette probabilité.

Tableau 5
PROBABILITÉ DE PASSER PAR L'APPRENTISSAGE POUR LES DEUX POPULATIONS

	Population niveaux I, II et III		Population niveaux V et IV	
	Coefficient	Écart-type	Coefficient	Écart-type
Constante	-0,34 ns	0,30	-2,10 ***	0,27
Homme	0,16 ***	0,04	0,91 ***	0,04
Femme	Réf.		Réf.	
Age en 1998	-0,02 ***	0,00	0,05 ***	0,01
Père né en France	0,19 *	0,10	0,09 ns	0,08
Père pas né en France	Réf.		Réf.	
Mère née en France	-0,12 ns	0,09	0,15 *	0,08
Mère pas née en France	Réf.		Réf.	
Ile de France	Réf.		Réf.	
Région du Centre Nord	-0,11 ns	0,07	0,17 **	0,08
NPDC	-0,53 ***	0,11	-0,30 ***	0,10
Région de l'est	-0,35 ***	0,09	0,46 ***	0,08
Région du Nord-ouest Atlantique	-0,15 *	0,08	0,25 ***	0,08
Région du Sud-ouest	-0,56 ***	0,10	0,02 ns	0,09
Région du Centre-Sud	-0,10 ns	0,08	0,20 **	0,09
Région du Midi méditerranéen	-0,25 **	0,10	-0,07 ns	0,10
Job vacances souvent	-0,41 ***	0,05	-0,93 ***	0,05
Job vacances parfois	-0,30 ***	0,06	-0,81 ***	0,05
Pas de job vacances	Réf.		Réf.	
Petits boulots souvent	Réf.		Réf.	
Petits boulots parfois	-0,38 ***	0,09	-0,15 *	0,09
Pas de petits boulots	-0,30 ***	0,07	-0,05 ns	0,08
Père agriculteur	0,13 ns	0,12	0,17 *	0,09
Père artisan, commerçant, chef d'entreprise	-0,14 *	0,09	0,17 **	0,06
Père cadre, ingénieur, profession libérale, professeur	-0,16 **	0,08	0,09 ns	0,07
Père technicien, agent de maîtrise, VRP, profession interm.	-0,30 ***	0,09	-0,08 ns	0,07
Père employé	-0,03 ns	0,07	0,02 ns	0,04
Père ouvrier	Réf.		Réf.	
Père sans travail (jamais travaillé ou décédé)	-0,04 ns	0,12	0,04 ns	0,10
Mère agriculteur	Réf.		Réf.	
Mère artisan, commerçant, chef d'entreprise	0,33 *	0,18	-0,07 ns	0,14
Mère cadre, ingénieur, profession libérale, professeur	0,14 ns	0,16	-0,10 ns	0,14
Mère technicien, agent de maîtrise, VRP, profession interm.	0,35 **	0,17	-0,10 ns	0,14
Mère employée	0,26 *	0,15	0,00 ns	0,11
Mère ouvrière	0,22 ns	0,17	0,07 ns	0,12
Mère sans travail (jamais travaillé ou décédée)	0,11 ns	0,16	-0,14 ns	0,12
Enfant	0,20 ***	0,05	0,30 ***	0,05
Vit seul(e)	Réf.		Réf.	
Vit chez ses parents	-0,31 ***	0,09	-0,08 *	0,05
Vit en couple avec conjoint en emploi	-0,07 ns	0,05	0,08 ns	0,02
Vit en couple avec conjoint en non-emploi	-0,10 ns	0,10	-0,00 ns	0,08
Log-vraisemblance	187,90		1 191,30	
Pseudo R²	0,0633		0,2737	
Nombre observations	7 118		5 327	

Lecture : toutes choses égales par ailleurs, être un homme augmente significativement la probabilité d'entrer en apprentissage pour les deux populations. Source : CEREQ, enquête « Génération 1998 », interrogation 2003.

Le tableau 6 quant à lui décrit les estimations de la durée d'accès à un premier emploi indifféremment de sa nature sur les deux populations.

Tableau 6
ESTIMATION DE LA DURÉE D'ACCÈS AU PREMIER EMPLOI (AVEC UNE LOI DE TYPE WEIBULL)

	Population niveaux I, II et III		Population niveaux V et IV	
	Coefficient	Écart-type	Coefficient	Écart-type
Constante	2,34 ***	0,45	3,97 ***	0,35
\hat{p}	-1,30 ns	1,28	-2,54 ***	0,53
Niveau I	Réf.			
Niveau II	0,29 ***	0,06		
Niveau III	-0,36 ***	0,06		
Niveau IV			-0,01 ns	0,05
Niveau V			Réf.	
Homme	-0,08 *	0,04	-0,14 ns	0,16
Femme	Réf.		Réf.	
Age en 1998	-0,03 ***	0,01	-0,06 ***	0,01
Ile de France	Réf.		Réf.	
Région du Centre Nord	0,17 **	0,07	0,31 ***	0,09
NPDC	0,20 *	0,12	0,57 ***	0,12
Région de l'est	-0,10 ns	0,10	0,29 **	0,12
Région du Nord-ouest Atlantique	0,18 **	0,08	0,16 *	0,10
Région du Sud-ouest	0,20 *	0,11	0,29 ***	0,10
Région du Centre-Sud	0,11 ns	0,08	0,12 ns	0,11
Région du Midi méditerranéen	0,31 ***	0,10	0,34 ***	0,12
Job vacances souvent	-0,23 ***	0,08	-1,09 ***	0,16
Job vacances parfois	-0,11 ns	0,07	-0,82 ***	0,15
Pas de job vacances	Réf.		Réf.	
Père agriculteur	0,00 ns	0,08	0,02 ns	0,10
Père artisan, commerçant, chef d'entreprise	0,07 ns	0,07	0,00 ns	0,08
Père cadre, ingénieur, profession libérale, professeur	0,07 ns	0,06	0,00 ns	0,10
Père technicien, agent de maîtrise, VRP, profession intermédiaire	0,01 ns	0,07	-0,30 ***	0,09
Père employé	0,08 *	0,05	-0,11 **	0,05
Père ouvrier	Réf.		Réf.	
Père sans travail (jamais travaillé ou décédé)	0,10 ns	0,09	0,09 ns	0,12
Enfant	-0,16 ***	0,06	0,41 ***	0,07
Vit seul(e)	Réf.		Réf.	
Vit chez ses parents	0,30 ***	0,08	0,03 ns	0,06
Vit en couple avec conjoint en emploi	-0,20 ***	0,05	-0,24 ***	0,06
Vit en couple avec conjoint en non-emploi	-0,06 ns	0,09	-0,22 **	0,09
Log-vraisemblance	-12 388,80		-9 762,30	
Nombre observations	7 118		5 327	
Nombre observations sans censure	7 092		5 253	
/ln_p	-0,25 ***		-0,33 ***	
p	0,77		0,71	
1/p	1,28		1,39	

Lecture : toutes choses égales par ailleurs, pour les individus sortis de l'enseignement aux niveaux V et IV, le fait de passer par l'apprentissage diminue la durée d'accès à leur premier emploi.
Source : Céreq, enquête « Génération 1998 », interrogation 2003.

Le fait d'avoir fini les études en apprentissage à des niveaux supérieurs au bac par rapport au fait de les avoir finies dans une filière « classique », n'a pas d'impact sur la vélocité d'accès à un premier emploi. En revanche, pour les sortants à des niveaux inférieurs ou égaux au bac, la situation est différente : le fait de passer par une filière en apprentissage diminue la durée d'accès à un premier emploi. Le tableau 7 nous donne une synthèse des effets de l'apprentissage en fonction du niveau de formation pour les autres trois durées d'accès.

Tableau 7
SYNTHÈSE DES RÉSULTATS POUR LE RESTE DES DURÉES

	Population niveaux I, II et III		Population niveaux V et IV	
	Coefficient	Écart-type	Coefficient	Écart-type
Durée d'accès au premier CDI				
\hat{p}	-5,08 *	3,11	-0,53 ns	1,35
Niveau I	Réf.			
Niveau II	1,53 ***	0,12		
Niveau III	1,49 ***	0,11		
Niveau IV			0,30 ***	0,10
Niveau V			Réf.	
Durée d'accès au premier emploi d'au moins un an				
\hat{p}	-0,36 ns	1,71	-1,63 **	0,73
Niveau I	Réf.			
Niveau II	0,47 ***	0,06		
Niveau III	0,01 ns	0,06		
Niveau IV			-0,00 ns	0,06
Niveau V			Réf.	
Durée d'accès au premier emploi à temps plein				
\hat{p}	-4,17 **	2,04	-3,29 ***	0,86
Niveau I	Réf.			
Niveau II	0,57 ***	0,07		
Niveau III	0,15 **	0,07		
Niveau IV			-0,49 ns	0,07
Niveau V			Réf.	

Lecture : toutes choses égales par ailleurs, pour les individus sortis de l'enseignement aux niveaux V et IV, le fait de passer par l'apprentissage diminue la durée d'accès à un premier emploi à temps plein. Source : Céreq, enquête « Génération 1998 », interrogation 2003.

Le fait d'avoir fini les études en apprentissage à des niveaux supérieurs au bac par rapport au fait de les avoir finies dans une filière « classique », n'a pas d'impact sur la vélocité d'accès à un premier emploi d'au moins un an. En revanche, pour les sortants à des niveaux inférieurs ou égaux au bac, la situation est différente : le fait de passer par une filière en apprentissage diminue la durée d'accès à un emploi long de plus de 12 mois. Les jeunes quittant le système éducatif à des niveaux supérieurs au bac ont un accès plus rapide à un premier CDI s'ils ont été inscrits dans une filière en apprentissage. Il n'y a pas d'effet sur la vitesse d'accès à un premier CDI pour les apprentis sortis à des niveaux inférieurs au bac. En ce qui concerne la durée d'accès à un premier emploi à temps plein, peu importe le niveau de fin d'études, l'apprentissage augmente la vitesse pour y accéder.

Le tableau 8 décrit les déterminants de la probabilité d'être un salarié un an après la sortie du système éducatif. À partir de ces estimations nous calculons l'inverse du ratio de Mills qu'on introduit par la suite dans les équations de salaire et d'opinion. Dans le tableau 9 nous présentons une synthèse de tous les résultats concernant ces deux critères d'efficacité.

Tableau 8
PROBABILITÉ D'ÊTRE SALARIÉ UN AN APRÈS LA SORTIE DES ÉTUDES

	Population niveaux I, II et III		Population niveaux V et IV	
	Coefficient	Écart-type	Coefficient	Écart-type
Constante	1,22 ***	0,23	0,42 *	0,26
Homme	-0,68 ***	0,03	0,22 ***	0,04
Femme	Réf.		Réf.	
Niveau I	Réf.			
Niveau II	-0,19 ***	0,05		
Niveau III	0,18 ***	0,05		
Niveau IV			-0,10 **	0,04
Niveau V			Réf.	
Age en 1998	0,01 ns	0,00	-0,00 ns	0,01
Ile de France	Réf.		Réf.	
Région du Centre Nord	-0,17 ***	0,06	-0,27 ***	0,08
NPDC	-0,23 ***	0,07	-0,69 ***	0,09
Région de l'est	-0,09 ns	0,07	-0,06 ns	0,08
Région du Nord-ouest Atlantique	-0,23 ***	0,06	-0,07 ns	0,08
Région du Sud-ouest	-0,24 ***	0,07	-0,33 ***	0,09
Région du Centre-Sud	-0,15 **	0,07	-0,13 *	0,09
Région du Midi méditerranéen	-0,21 ***	0,08	-0,33 ***	0,09
Job vacances souvent	0,00 ns	0,04	0,10 **	0,04
Job vacances parfois	-0,02 ns	0,04	0,13 ***	0,05
Pas de job vacances	Réf.		Réf.	
Père agriculteur	-0,13 ns	0,10	-0,13 ns	0,09
Père artisan, commerçant, chef d'entreprise	0,00 ns	0,07	-0,11 *	0,06
Père cadre, ingénieur, profession libérale, professeur	-0,04 ns	0,06	0,06 ns	0,08
Père technicien, agent de maîtrise, VRP, profession intermédiaire	0,02 ns	0,06	-0,01 ns	0,07
Père employé	0,10 *	0,05	-0,03 ns	0,04
Père ouvrier	Réf.		Réf.	
Père sans travail (jamais travaillé ou décédé)	-0,01 ns	0,10	-0,16 ns	0,12
Mère agriculteur	Réf.		Réf.	
Mère artisan, commerçant, chef d'entreprise	-0,19 ns	0,14	0,20 ns	0,14
Mère cadre, ingénieur, profession libérale, professeur	-0,24 **	0,12	0,21 ns	0,14
Mère technicien, agent de maîtrise, VRP, profession intermédiaire	-0,19 ns	0,14	0,30 **	0,14
Mère employée	-0,26 **	0,12	0,23 **	0,11
Mère ouvrière	-0,22 *	0,13	0,25 **	0,11
Mère sans travail (jamais travaillé ou décédée)	-0,29 **	0,13	0,14 ns	0,12
Père travaillant dans le privé	Réf.		Réf.	
Père travaillant dans le public	-0,04 ns	0,04	-0,12 ***	0,04
Père au chômage	0,20 ns	0,15	-0,11 ns	0,11
Père autre	0,08 *	0,05	-0,05 ns	0,08
Enfant	0,24 ***	0,04	-0,07 ns	0,05
Vit seul(e)	Réf.		Réf.	
Vit chez ses parents	-0,25 ***	0,05	-0,04 ns	0,05
Vit en couple avec conjoint en emploi	0,13 ***	0,04	0,25 ***	0,05
Vit en couple avec conjoint en non-emploi	-0,05 ns	0,07	0,07 ns	0,08
Log-vraisemblance	682,48		220,91	
Pseudo R²	0,1387		0,0588	
Nombre observations	7 118		5 327	

Source : Céreq, enquête « Génération 1998 », interrogation 2003.

Tableau 9
SYNTHÈSE DES RÉSULTATS POUR LES VARIABLES D'EFFICACITÉ SUIVANTES :
SALAIRES ET RESENTI DES SALARIÉS PAR RAPPORT À L'EMPLOI À LA DATE DE L'ENQUÊTE

	Population niveaux I, II et III		Population niveaux V et IV	
	Coefficient	Écart-type	Coefficient	Écart-type
Salaire à un an				
\hat{p}	-488,98 ns	497,24	41,92 ns	171,93
λ_{d_s}	-370,94 ns	268,68	-8,47 ns	541,94
Salaire à deux ans				
\hat{p}	-498,87 ns	424,71	-145,77 ns	134,90
λ_{d_s}	615,53 ns	523,79	-62,54 ns	261,84
Salaire à trois ans				
\hat{p}	-196,11 ns	454,84	-32,15 ns	130,95
λ_{d_s}	1125,13 *	684,96	-15,66 ns	211,10
Salaire à quatre ans				
\hat{p}	-193,61 ns	470,08	-59,02 ns	131,97
λ_{d_s}	955,73 *	533,09	-102,37 ns	196,84
Emploi considéré comme permettant de se réaliser professionnellement				
\hat{p}	-1,30 ns	1,70	0,66 ns	0,64
λ_{d_s}	2,03 ns	2,28	0,19 ns	1,22
Emploi considéré comme bien payé				
\hat{p}	-1,02 ns	1,37	0,38 ns	0,56
λ_{d_s}	0,58 ns	1,89	0,82 ns	1,07
Individu se déclarant à la recherche d'un emploi				
\hat{p}	2,29 ns	1,62	-0,52 ns	0,65
λ_{d_s}	-0,06 ns	2,23	0,69 ns	1,21
Emploi considéré comme au niveau des compétences				
\hat{p}	1,82 ns	1,41	-0,33 ns	0,56
λ_{d_s}	-0,96 ns	1,91	0,82 ns	1,06

Source : Céreq, enquête « Génération 1998 », interrogation 2003.

Dans le tableau 9, nous remarquons que peu importe l'indicateur d'efficacité considéré, pour les deux populations, il n'y a pas de différence significative de salaire ou d'opinion par rapport à l'emploi détenu cinq ans après la sortie d'études entre les apprentis et les jeunes sortis d'une filière « classique ».

Conclusion

Le fait d'avoir fini les études en apprentissage à des niveaux supérieurs au bac par rapport au fait de les avoir finies dans une filière « classique », n'a pas d'impact sur la vélocité d'accès à un premier emploi ou à un premier emploi d'au moins un an. En revanche, pour les sortants à des niveaux inférieurs ou égaux au bac, la situation est différente : le fait de passer par une filière en apprentissage diminue la durée d'accès à un premier emploi ou à un emploi long de plus de 12 mois. Les jeunes quittant le système éducatif à des niveaux supérieurs au bac ont un accès plus rapide à un premier CDI s'ils ont été inscrits dans une filière en apprentissage. Il n'y a pas d'effet sur la vitesse d'accès à un premier CDI pour les apprentis sortis à des niveaux inférieurs au bac. En ce qui concerne la durée d'accès à un premier emploi à temps plein, peu importe le niveau de fin d'études, l'apprentissage augmente la vitesse pour y accéder.

Le fait de passer par une filière en apprentissage n'a pas d'effet sur les salaires obtenus à 1 an, 2 ans, 3 ans ou 4 ans après la sortie d'études. De manière similaire, le ressenti par rapport à l'emploi occupé 5 ans après l'entrée dans la vie active n'est pas significativement différent pour les apprentis et les jeunes sortis d'une filière « classique ».

Bibliographie

Arrighi J.-J. et Brochier D. (2005), « 1995-2003, l'apprentissage aspiré par le haut », Céreq, *Bref*, n° 217, mars.

Arrighi J.-J. et Joseph O. (2005), « L'apprentissage, une idée simple, des réalités diverses », Céreq, *Bref*, n° 223, octobre.

Becker G.S. (1964), *Human Capital, a Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, NBER, New York.

Bonnal L., Fleury L. et Rochard M.-B. (1999), « L'insertion professionnelle des apprentis et des lycéens professionnels : des emplois proches des formations suivies, une enquête réalisée en région Centre », *Économie et statistique*, n° 323.

Cahuc P. et Zylberberg A. (1996), *Économie du travail : la formation des salaires et les déterminants du chômage*, De Boeck, Bruxelles.

Damoiselet N. et Lévy-Garboua L. (1999), *Educational Systems from an Economic Perspective: an International Comparison*, working paper Targeted Socio-Economic Research, STT.

Elias P., Hernaes E. et Baker M. (1994), « Vocational Education and Training in Britain and Norway », in *Training and The Private Sector International Comparisons*, ed. L.M. Lynch, NBER.

Grelet Y., Affichard J. et Combes M.-C. (1992), « Apprentis et élèves des lycées professionnels, où sont les emplois stables ? », *Formation Emploi*, 38, pp. 9-28.

Sanchez R. (2007), « L'apprentissage en 2005 : une nouvelle hausse des entrées », DARES, *Premières informations Premières synthèses*, mars, n° 13.3.

Simonnet V. et Ulrich V. (2000), « La formation professionnelle et l'insertion sur le marché du travail : l'efficacité du contrat d'apprentissage », *Économie et statistique*, n° 337-338.

Sollogoub M. et Ulrich V. (1999), « Les jeunes en apprentissage ou en lycée professionnel, une mesure qualitative et quantitative de leur insertion sur le marché du travail », *Économie et statistique*, n° 323.

La qualité de l'insertion professionnelle selon la continuité ou la rupture de filière entre le 2^{ème} et le 3^{ème} cycle universitaire

Nathalie Jacob*

1. Présentation de l'enquête et de la population

Chaque année, l'Observatoire des formations et de l'insertion professionnelle (OFIP) mène des enquêtes pour savoir ce que sont devenus les étudiants ayant été diplômés à l'université de Lille 1.

L'enquête auprès des diplômés de DESS (selon l'ancienne appellation, car il s'agit, depuis la réforme LMD (licence-master-doctorat), de masters 2 professionnels) est une des principales menées par l'OFIP : elle concerne des effectifs importants et a lieu toutes les années depuis 13 ans. Les diplômés sont interrogés deux ans après l'obtention du DESS sur leur insertion professionnelle.

Pour le traitement spécifique qui nous occupe ici, un cumul de trois promotions a été effectué afin que les effectifs puissent permettre des traitements scientifiquement fiables. La population est celle des diplômés de DESS des promotions 2002, 2003 et 2004, en formation initiale, non diplômés d'un autre diplôme de niveau supérieur ou égal au DESS après celui obtenu à Lille 1 en 2002, 2003 ou 2004. Le DESS est donc leur diplôme final.

Le taux de réponse au cumul des trois années s'élève à 94 %. En pondérant par année et par DESS, la population est de 2 526 diplômés : 792 en 2002, 836 en 2003 et 897 en 2004.

Il est d'usage de mesurer le lien formation-emploi à partir du diplôme final. C'est ce que nous faisons à l'OFIP dans la restitution de nos résultats. Nos données d'enquête nous permettent cependant de nous intéresser au diplôme précédent du diplômé de DESS, qui joue peut-être un rôle important dans son insertion professionnelle.

Sur le marché de travail, est-il plus avantageux d'être très spécialisé dans une filière (la même pour les 2^e et 3^e cycles universitaires) ou de proposer une double compétence acquise en 2^e puis en 3^e cycle universitaire ?

Nos données d'enquête vont nous permettre de comparer la qualité de l'insertion selon que le diplômé était en continuité ou en rupture de filière à la fin de ses études.

Nous allons d'abord nous intéresser aux caractéristiques d'insertion deux ans après l'obtention du diplôme selon le fait d'être resté dans la même filière par rapport au bac+4 et la filière du DESS. Ensuite, nous utiliserons la méthode des régressions logistiques pour mettre à jour les facteurs déterminants quant au fait d'être resté dans la même filière et les facteurs déterminants de connaître une insertion professionnelle de « qualité », en se penchant sur le lien entre ces deux aspects.

2. Insertion professionnelle des diplômés de DESS de Lille 1 selon la continuité ou la rupture de filière et la filière du DESS

Sur les 2 526 diplômés, 2 229 sont en emploi deux ans après l'obtention de leur DESS, soit 88,3 %. 213 sont en recherche d'emploi, soit 8,4 % ; 72 sont en études (2,8 %) et 12 sont dans une autre situation (0,5 %).

En ne s'intéressant qu'à la population active (en emploi et en recherche d'emploi), on obtient un taux de chômage de 8,7 %.

Parmi les diplômés en emploi, la part de contrats CDI (contrat à durée indéterminée ou assimilé : fonctionnaire, stagiaire de la fonction publique, indépendant) est de 75,9 % et la part de statuts cadres (par

* Nathalie Jacob, ingénieur d'études, OFIP, Université des sciences et technologies Lille 1, Bâtiment SUP-SUAIO, 3^e étage, Cité Scientifique, 59650 Villeneuve d'Ascq cedex, Nathalie.Jacob@univ-lille1.fr.

opposition au statut non cadre des agents de maîtrise, techniciens et employés) de 69,1 %. 96,8 % des diplômés travaillent à temps plein. Parmi eux, le salaire médian net mensuel (primes et compléments compris, pour les diplômés en emploi à temps plein) s'élève à 1 800 euros. L'insertion professionnelle est-elle différente selon que le diplômé soit resté dans la même filière entre son 2^e et son 3^e cycle universitaire ou qu'il ait « bifurqué » lors de son parcours de formation initiale ?

Pour définir la filière, nous utiliserons les disciplines SISE (système d'information et de suivi des étudiants, voir annexe). Les diplômés se répartissent en deux groupes distincts mais de poids égal :

- ceux qui sont restés dans la même discipline SISE entre leur bac+4 et leur bac+5 : ils sont 1 258, soit 50 % ;
- ceux qui ont changé de discipline SISE : ils sont 1 256, soit 50 % également.

Tableau 1

PRINCIPALES VARIABLES DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE À 2 ANS SELON QUE LE DIPLÔMÉ SOIT RESTÉ (« IDEM ») OU NON (« AUTRE ») DANS LA MÊME DISCIPLINE SISE

	Taux de chômage (en %)	Part de CDI (en %)	Part de cadres (en %)	Salaire médian (en euros)
Ensemble des diplômés	8,7	75,9	69,1	1 800
- idem : même discipline SISE	8,6	78,2	69,9	1 813
- autre : pas même discipline SISE	8,9	73,5	68,7	1 750

Source : OFIP, enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de DESS, cumul des promotions 2002 à 2004.

Au niveau de l'ensemble des diplômés, les chiffres sont assez proches, sauf pour la part de CDI où les diplômés en continuité disciplinaire ont près de 5 points supplémentaires. Rester dans la même discipline SISE entre son bac+4 et son bac+5 pourrait faciliter l'insertion professionnelle mais est-ce le cas de toutes les disciplines ?

Tableau 2

PRINCIPALES VARIABLES DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE À 2 ANS PAR DISCIPLINE SISE DU BAC+5 ET SELON QUE LE DIPLÔMÉ SOIT RESTÉ (« IDEM ») OU NON (« AUTRE ») DANS LA MÊME DISCIPLINE SISE

	Effectif total	Effectif en emploi + rech. emploi	Taux de chômage (en %)	Part de CDI (en %)	Part de cadres (en %)	Salaire médian (en euros)
STSI	775	763	9,0	82,9	76,0	1 850
- idem	417	409	9,3	84,2	78,6	1 877
- autre	356	352	8,4	81,4	73,4	1 820
SEG	914	897	6,4	78,5	68,3	1 859
- idem	444	436	5,7	83,8	67,6	1 919
- autre	469	460	7,1	73,3	68,9	1 800
AES	81	78	9,2	75,3	75,3	1 655
- idem	19	19	(10,6)	(76,4)	(70,5)	(1 600)
- autre	61	58	8,8	75,0	76,9	1 723
SSM	183	163	11,1	73,7	70,0	1 767
- idem	94	89	6,0	83,5	78,7	1 836
- autre	88	74	17,2	60,3	58,2	1 667
SHS	264	259	9,6	62,4	62,9	1 607
- idem	133	132	13,3	55,1	60,9	1 600
- autre	130	126	5,7	69,6	64,9	1 617
SNV	214	191	10,8	61,5	62,7	1 539
- idem	143	131	11,8	58,3	53,1	1 500
- autre	64	59	8,8	67,7	84,7	1 650
Médecine	49	45	12,7	64,7	47,1	1 567
- idem	0	/	/	/	/	/
- autre	49	45	12,7	64,7	47,1	1 567
STAPS	47	47	22,2	54,8	35,7	1 439
- idem	7	7	X	X	X	X
- autre	39	39	23,7	52,7	36,4	1 400
Total	2 526	2 442	8,7	75,9	69,1	1 800

Source : OFIP, enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de DESS, cumul des promotions 2002 à 2004.

Globalement, la discipline STSI (Sciences et technologie/Sciences pour l'ingénieur) est celle où les diplômés s'insèrent le mieux (2^e taux de chômage, 1^{ère} part de CDI, 1^{ère} part de cadres, 2^e salaire médian), suivie de près par la discipline SEG (Sciences économiques/Gestion) (1^{er} taux de chômage, 2^e part de CDI, 4^e part de cadres, 1^{er} salaire médian).

En comparant les variables d'insertion des deux groupes de diplômés pour chaque discipline, il semblerait que rester dans la même discipline SISE soit intéressant pour la qualité de l'insertion professionnelle dans les disciplines SSM (Sciences et structures de la matière), STSI et SEG, ce qui correspond aux disciplines où les diplômés s'insèrent le mieux (hors taux de chômage pour SSM).

Par contre, ce serait l'inverse en SNV (Sciences de la nature et de la vie), SHS (Sciences humaines et sociales) et AES (Administration économique et sociale), là où les conditions d'insertion sont les moins bonnes.

3. Effets des variables sociodémographiques et de parcours sur le fait de rester ou de changer de discipline SISE entre le bac+4 et le bac+5

Pour comprendre qui sont les diplômés qui sont restés dans la même voie disciplinaire et ceux qui ont « bifurqué », nous allons isoler différentes variables.

La régression logistique¹ va nous permettre d'identifier les variables les plus influentes « toutes choses égales par ailleurs » sur le fait de rester ou non dans la même discipline SISE.

Nous avons intégré dans le modèle les variables présentées dans le tableau 3. La probabilité d'être resté dans la même discipline SISE entre le bac+4 et le bac+5 est calculée à partir d'un diplômé qui cumulerait les modalités les plus fréquentes de l'ensemble des diplômés, à savoir : un homme, dont le père serait classé parmi les « cadres et professions intellectuelles supérieures », originaire d'une autre région que le Nord-Pas-de-Calais ou la région parisienne, titulaire d'un baccalauréat de série scientifique, sans mention au bac, titulaire d'une maîtrise classique en Sciences économiques/Gestion, ainsi que d'un DESS en Sciences économiques/Gestion, obtenu en 2004. C'est la situation « de référence ».

¹ Merci à Marie Cros, ingénieur d'études à Lille 1, pour son aide pour les régressions logistiques effectuées avec le logiciel SAS.

Tableau 3

RÉGRESSION LOGISTIQUE. PARAMÈTRES ESTIMÉS D'« ÊTRE RESTÉ DANS LA MÊME DISCIPLINE SISE ENTRE LE BAC+4 ET LE BAC+5 » VS « AVOIR CHANGÉ DE DISCIPLINE SISE ENTRE LE BAC+4 ET LE BAC+5 »

Variables et modalités actives		Paramètres estimés		
Sexe	Homme	Réf.		
	Femme	-0,06	-	
Catégorie sociale du père	Agriculteur	0,46	-	
	Artisan/commerçant	0,24	-	
	Profession supérieure	Réf.		
	Profession intermédiaire	0,29	*	
	Employé	0,29	*	
	Ouvrier	-0,06	-	
	Autre	-0,12	-	
Lieu d'origine	Métropole lilloise	0,09	-	
	Autre Nord	0,30	*	
	Pas-de-Calais	0,08	-	
	Région parisienne	0,21	-	
	Autre France	Réf.		
Série du bac	Littéraire	0,59	**	
	Économique	0,63	***	
	Scientifique	Réf.		
	Technologique	0,80	***	
	Équivalence	0,38	-	
Mention au bac	Aucune	Réf.		
	Assez bien	-0,13	-	
	Bien	-0,24	-	
	Très bien	0,09	-	
Type de bac+4	Maîtrise classique	Réf.		
	Bac+4 professionnalisé	-0,54	***	
	École commerce/ingénieur/Sc. Po	-2,31	***	
	Autre	0,36	-	
Discipline SISE bac+4	SSM	-1,37	***	
	SNV	-1,60	***	
	Pharmacie	-17,33	-	
	STAPS	4,11	***	
	STSI	0,69	***	
	Lettres/sc. du langage/arts	-17,23	-	
	Langues	-17,56	-	
	SHS	-1,32	***	
	Droit/sc. politiques	-23,34	-	
	SEG	Réf.		
	AES	-2,41	***	
	Discipline SISE bac+5	SSM	0,60	**
		SNV	1,05	***
Médecine		-15,71	-	
STAPS		-3,45	***	
STSI		-0,58	***	
SHS		0,13	-	
SEG		Réf.		
AES		-0,67	*	
Année obtention DESS	2002	-0,12	-	
	2003	-0,12	-	
	2004	Réf.		
Constante	0,93	***		

Source : OFIP, enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de DESS, cumul des promotions 2002 à 2004.

Légende : *** le facteur est significatif au seuil de 1 % ; ** le facteur est significatif au seuil de 5 % ; * le facteur est significatif au seuil de 10 % ; - le facteur n'est pas significatif.

Réf. modalité de référence : il s'agit pour chaque variable de la modalité la plus fréquente.

Lecture : un coefficient positif et statistiquement significatif indique que l'on est en présence d'un facteur qui augmente les probabilités d'être resté dans la même discipline SISE entre le bac+4 et le bac+5. Au contraire, un coefficient négatif et statistiquement significatif indique que l'on est en présence d'un facteur qui augmente les probabilités d'avoir changé de discipline SISE. Plus les coefficients sont importants, plus l'impact sur le phénomène est important.

Le modèle est significatif. Les variables non significatives (variables dont le modèle ne montre pas qu'elles ont une réelle influence sur le phénomène étudié) sont le sexe, la catégorie sociale du père, le lieu d'origine (lié au code postal du père lors de l'inscription du diplômé en DESS), la mention au bac, l'année d'obtention du DESS.

Notons les effectifs très faibles de titulaires d'un bac+4 en Pharmacie et en STAPS.

Parmi les variables significatives, la série du baccalauréat semble jouer sur le fait d'être resté dans la même discipline SISE. Être titulaire d'un baccalauréat économique et plus encore, d'un bac technologique, augmente de manière significative la probabilité de rester dans la même discipline SISE. Par contre, avoir obtenu un bac+4 professionnalisé (maîtrise IUP, MST, MSG, magistère) et plus encore, une école de commerce, d'ingénieurs ou un Institut d'études politiques (Sciences Po) entraînerait un changement de SISE.

Notons que 79 % des diplômés d'une école d'ingénieurs arrivés à l'université ont changé de discipline SISE et la moitié de ceux qui ont changé se sont inscrits en Certificat d'aptitude à l'administration des entreprises, qui est un diplôme proposant une double compétence.

Concernant la discipline SISE du bac+4, les diplômés sont en continuité disciplinaire lorsqu'ils viennent de STSI (en STAPS, les effectifs sont très faibles) et ils sont davantage en rupture disciplinaire lorsqu'ils sont titulaires d'un bac+4 en SHS, SSM, SNV ou AES (où seul le DESS Gestion et administration des collectivités locales est classé dans cette discipline).

Enfin, pour la discipline SISE du DESS, les diplômés de SNV ont une probabilité plus élevée d'être resté dans la même discipline et les diplômés de STSI ou de STAPS ont une probabilité plus élevée de bifurquer. En effet, 69 % des diplômés d'un DESS en SNV ont obtenu un bac+4 en SNV alors que seuls 15 % des diplômés d'un DESS en STAPS (il s'agit du DESS Tourisme-loisirs-sport) viennent d'un bac+4 en STAPS.

Les variables sociodémographiques sont peu influentes sur le fait de rester ou non dans la même discipline SISE. Par contre, le type de bac+4 et les disciplines des bac+4 et des bac+5 sont plus déterminants dans la continuité ou la rupture disciplinaire.

Qu'en est-il maintenant de l'insertion professionnelle ? Le fait d'être resté dans la même filière SISE permet-il de connaître de bonnes conditions d'insertion, si on annule l'effet des autres variables ?

4. Effets des variables sociodémographiques et de parcours sur le fait de connaître ou non une bonne insertion professionnelle

Le type d'emploi le plus recherché par les diplômés au terme de leurs études est un emploi stable en CDI, avec un statut cadre, à temps plein et avec un salaire élevé. Le salaire médian net mensuel (primes et compléments compris) de l'ensemble des diplômés s'élevant à 1 800 euros, le modèle présenté ci-dessous opposera les diplômés suivants :

- ceux en contrat CDI ou assimilé ET avec le statut cadre ou assimilé ET travaillant à temps plein ET touchant un salaire net mensuel primes comprises supérieur à 1 800 euros ;
- ceux en contrat CDD ou assimilé OU avec un statut non cadre OU travaillant à temps partiel OU touchant un salaire net mensuel primes comprises inférieur ou égal à 1 800 euros.

Nous estimons que les diplômés combinant les premiers critères ci-dessus connaissent une « bonne » insertion professionnelle deux ans après l'obtention de leur DESS.

Tableau 4

**RÉGRESSION LOGISTIQUE. PARAMÈTRES ESTIMÉS DE « CONNAÎTRE UNE BONNE INSERTION PROFESSIONNELLE À 2 ANS »
VS « NE PAS CONNAÎTRE UNE BONNE INSERTION PROFESSIONNELLE »**

Variables et modalités actives		Paramètres estimés	
Sexe	Homme	Réf.	
	Femme	-0,58	***
Catégorie sociale du père	Agriculteur	-0,18	-
	Artisan/commerçant	0,03	-
	Profession supérieure	Réf.	
	Profession intermédiaire	0,04	-
	Employé	-0,03	-
	Ouvrier	-0,50	***
	Autre	-0,37	-
Lieu d'origine	Métropole lilloise	0,05	-
	Autre Nord	0,00	-
	Pas de Calais	0,07	-
	Région parisienne	-0,42	*
	Autre France	Réf.	
Série du bac	Littéraire	0,00	-
	Économique	-0,25	-
	Scientifique	Réf.	
	Technologique	0,09	-
	Équivalence	0,30	-
Mention au bac	Aucune	Réf.	
	Assez bien	-0,01	-
	Bien	0,22	-
	Très bien	0,28	-
Type de bac+4	Maîtrise classique	Réf.	
	Bac+4 professionnalisé	0,58	***
	École commerce / ingénieur / Sc Po	0,96	***
	Autre	0,67	*
Comparaison disciplines bac+4/bac+5	Même discipline SISE	Réf.	
	Pas même discipline SISE	-0,07	-
Discipline SISE bac+5	SSM	-0,07	-
	SNV	-1,06	***
	Médecine	-0,31	-
	STAPS	-1,41	*
	STSI	0,10	-
	SHS	-0,38	*
	SEG	Réf.	
	AES	0,74	**
	Lieu d'emploi	Métropole lilloise	Réf.
Autre Nord		-0,25	-
Pas de Calais		-0,22	-
Région parisienne		1,00	***
Autre France		-0,03	-
Étranger		0,63	***
Secteur d'emploi	Secteur privé	Réf.	
	Secteur public	-2,15	***
	Secteur associatif	-1,19	***
Constante		-0,39	*

Source : OFIP, enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de DESS, cumul des promotions 2002 à 2004.

Légende : *** le facteur est significatif au seuil de 1 % ; ** le facteur est significatif au seuil de 5 % ; * le facteur est significatif au seuil de 10 % ; - le facteur n'est pas significatif.

Réf. modalité de référence : il s'agit pour chaque variable de la modalité la plus fréquente.

Lecture : un coefficient positif et statistiquement significatif indique que l'on est en présence d'un facteur qui augmente les probabilités d'avoir une « bonne » insertion professionnelle (être en contrat CDI ou assimilé, avoir le statut cadre ou assimilé, travailler à temps plein, avoir un salaire net mensuel primes comprises supérieur à 1 800 euros). Au contraire, un coefficient négatif et statistiquement significatif indique que l'on est en présence d'un facteur qui augmente les probabilités de ne pas avoir une « bonne » insertion professionnelle.

Le modèle est significatif. Les variables non significatives sont la catégorie sociale du père, la mention au bac, la série du bac, l'origine géographique et la comparaison entre les disciplines SISE des bac+4 et bac+5.

Pour la discipline SISE du bac+5, les titulaires d'un DESS en SNV ne connaissent pas une « bonne » insertion (« toutes choses égales par ailleurs » et par rapport aux diplômés de SEG qui sont en référence).

Le type de bac+4 obtenu peut favoriser ou non la « bonne » insertion : le fait d'avoir un bac+4 professionnalisé augmente de manière significative la probabilité d'être en emploi CDI, cadre, à temps plein, avec un salaire supérieur à 1 800 euros. C'est encore plus vrai pour les diplômés sortant d'une école d'ingénieurs, de commerce ou d'un Institut d'études politiques.

Concernant les variables sociodémographiques, les femmes ont une probabilité moindre de connaître une « bonne » insertion professionnelle que les hommes. De même, il est moins probable pour les diplômés d'origine sociale modeste (dont le père est ouvrier) de cumuler l'ensemble des critères les plus avantageux dans leur insertion professionnelle.

En ce qui concerne les caractéristiques des emplois occupés deux ans après l'obtention du DESS, le lieu d'emploi a un impact sur les « bons » critères de l'insertion : les diplômés travaillant à l'étranger et plus encore en région parisienne ont une probabilité significativement supérieure d'être en emploi CDI, cadre, à temps plein, avec un salaire supérieur à 1 800 euros. Quant aux diplômés travaillant dans des structures associatives, ils ont une probabilité moins élevée de connaître une « bonne » insertion professionnelle et les diplômés travaillant dans le secteur public connaissent une probabilité encore moindre.

Il ressort de cette régression logistique que le fait d'avoir « bifurqué » en termes de discipline SISE entre le bac+4 et le bac+5 ne semble pas avoir d'impact sur le fait de connaître une « bonne » insertion professionnelle.

5. Effets des variables sociodémographiques et de parcours sur le fait de connaître ou non une bonne insertion professionnelle, par disciplines SISE du bac+5

Si la continuité ou la rupture ne joue pas au niveau global, nous allons nous intéresser à présent aux probabilités de connaître de bonnes conditions d'insertion professionnelle pour les diplômés de chacune des disciplines.

Tableau 5

**RÉGRESSIONS LOGISTIQUES PARAMÈTRES ESTIMÉS DE « CONNAÎTRE UNE BONNE INSERTION PROFESSIONNELLE À 2 ANS »
VS « NE PAS CONNAÎTRE UNE BONNE INSERTION PROFESSIONNELLE » PAR DISCIPLINE SISE DU DESS**

Variables et modalités actives		SSM		SNV		STSI		SHS		SEG		AES	
Sexe	Homme	Réf.											
	Femme	-0,61	-	-2,27	***	-0,67	***	-0,70	-	-0,62	***	-0,16	-
Catégorie sociale du père	Agriculteur	1,08	-	0,56	-	-0,26	-	1,22	-	-0,49	-	3,92	-
	Artisan/commerçant	-1,41	-	1,68	-	-0,02	-	1,05	-	-0,17	-	0,59	-
	Profession supérieure	Réf.											
	Profession intermédiaire	0,06	-	0,51	-	0,03	-	0,54	-	-0,22	-	-2,10	-
	Employé	0,33	-	3,59	***	-0,22	-	-0,53	-	0,01	-	6,87	-
	Ouvrier	-1,26	*	1,92	-	-0,57	**	1,36	-	-0,60	*	-44,01	-
Lieu d'origine	Autre	-15,03	-	3,11	-	-0,32	-	-11,72	-	-0,33	-	/	/
	Métropole lilloise	0,72	-	-0,38	-	0,02	-	-0,85	-	-0,01	-	11,30	-
	Autre Nord	0,73	-	1,24	-	0,20	-	-0,05	-	-0,49	-	3,69	-
	Pas de Calais	1,98	**	-1,02	-	0,39	-	-2,39	**	-0,56	-	24,89	-
	Région parisienne	-0,54	-	-11,01	-	-0,19	-	-0,82	-	-0,55	-	2,64	-
Série du bac	Autre France	Réf.											
	Littéraire	/	/	/	/	1,28	-	1,29	-	-0,05	-	-0,42	-
	Économique	0,29	-	/	/	-0,04	-	0,15	-	-0,08	-	-4,81	-
	Scientifique	Réf.											
	Technologique	0,52	-	1,74	-	-0,11	-	-10,84	-	0,87	**	13,12	-
Mention au bac	Équivalence	/	/	/	/	14,46	-	-10,05	-	15,97	-	/	/
	Aucune	Réf.											
	Assez bien	-2,05	***	0,79	-	0,01	-	0,43	-	0,11	-	2,35	-
	Bien	-0,41	-	-1,06	-	-0,07	-	1,56	**	0,43	-	11,15	-
Type de bac+4	Très bien	-0,24	-	-13,71	-	-0,76	-	3,27	***	-0,05	-	-4,74	-
	Maîtrise classique	Réf.											
	Bac+4 professionnalisé	0,82	-	-1,80	*	0,97	***	1,71	**	0,24	-	-5,55	-
	École comm/ing/Sc. Po	1,62	-	2,63	-	0,72	-	-2,82	-	0,72	*	39,25	-
Comparaison disciplines bac+4/bac+5	Autre	/	/	-13,20	-	0,52	-	-3,25	-	0,71	-	0,20	-
	Même discipline SISE	Réf.											
Discipline SISE bac+4	Pas même discipline SISE	-0,70	-	3,26	*	-0,01	-	0,62	-	-0,69	*	-9,15	-
	SSM	0,00	-	-8,91	-	0,15	-	-1,10	-	2,33	***	/	/
	SNV	0,15	-	0,00	-	-0,81	**	-0,14	-	1,11	*	/	/
	Pharmacie	/	/	/	/	-13,97	-	/	/	0,13	-	/	/
	STAPS	/	/	/	/	/	/	/	/	-14,26	-	/	/
	STSI	-1,69	-	-2,34	-	0,00	-	4,36	**	0,83	-	-9,96	-
	Lettres/sc. langage/arts	/	/	/	/	-15,65	-	5,81	**	-13,42	-	-20,89	-
	Langues	/	/	/	/	-28,36	-	13,72	-	0,37	-	/	/
	SHS	-15,41	-	-14,29	-	-1,64	-	0,00	-	0,00	-	-17,20	-
	Droit/sc. politiques	/	/	/	/	-14,91	-	2,34	**	0,92	*	13,07	-
	SEG	Réf.											
Lieu d'emploi	AES	/	/	/	/	-0,50	-	1,37	-	0,32	-	0,00	-
	Métropole lilloise	Réf.											
	Autre Nord	1,04	-	-11,77	-	-0,61	-	-3,39	**	0,44	-	-7,94	-
	Pas de Calais	-13,48	-	-12,62	-	-0,35	-	2,05	*	0,04	-	2,12	-
	Région parisienne	0,50	-	2,15	*	1,53	***	-0,44	-	0,86	***	11,06	-
Secteur d'emploi	Autre France	-0,42	-	0,54	-	0,25	-	-0,03	-	-0,11	-	-16,49	-
	Étranger	1,58	-	1,31	-	0,90	**	-0,01	-	0,40	-	11,69	-
	Secteur privé	Réf.											
Constante	Secteur public	-1,88	**	-13,15	-	-1,34	***	-1,43	**	-1,07	***	-12,44	-
	Secteur associatif	0,61	-	-0,96	-	-1,37	-	-3,23	***	-2,54	***	-19,44	-
Constante		0,63	-	-2,49	**	-0,53	-	-1,68	*	-0,12	-	3,18	-

Source : OFIP, enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de DESS, cumul des promotions 2002 à 2004.

Légende : *** le facteur est significatif au seuil de 1 % ; ** le facteur est significatif au seuil de 5 % ; * le facteur est significatif au seuil de 10 % ; - le facteur n'est pas significatif.

Pour les régressions logistiques effectuées par discipline SISE du bac+5, les modèles sont significatifs pour chaque discipline présentée (en SSM, il n'est significatif qu'à 2,4 % et en STAPS, les effectifs étaient insuffisants).

En AES, aucune variable n'est significative. En SSM, la seule variable significative est la mention au baccalauréat. En SHS, les variables significatives sont le type de bac+4, la mention au bac (avoir obtenu une

mention très bien au bac augmente la probabilité de connaître une bonne insertion professionnelle) et le secteur d'emploi (travailler dans le secteur associatif diminue la probabilité de connaître une bonne insertion professionnelle).

En STSI, les variables significatives sont le sexe et le secteur d'emploi (être une femme et travailler dans le secteur public ont un impact négatif sur la qualité de l'insertion), le type de bac+4 et le lieu d'emploi (être titulaire d'un bac+4 professionnalisé et travailler en région parisienne jouent favorablement sur l'insertion).

En SEG, la tendance est la même, pour les femmes, l'emploi en région parisienne et l'emploi dans le secteur public ou associatif. En SNV, le fait d'être une femme, là aussi, entraîne une moins bonne insertion professionnelle.

Pour ces deux dernières disciplines, la variable de continuité ou de rupture disciplinaire qui nous intéresse est significative (mais à 5,4 % en SEG et 8,5 % en SNV). En effet, en SEG, le fait d'avoir « bifurqué » de discipline SISE entre le bac+4 et le bac+5 engendre une moins bonne insertion. Par contre, en SNV, le fait d'avoir changé de discipline entraîne une plus grande probabilité d'être en emploi CDI, cadre, à temps plein, avec un salaire supérieur à 1 800 euros.

C'est donc dans la discipline où les diplômés s'insèrent le mieux (ou tout du moins, une des deux meilleures) qu'il n'est pas avantageux d'avoir opéré une rupture disciplinaire alors que dans celle qui connaît le plus de difficultés, le diplômé a tout intérêt à avoir changé de discipline.

6. Limites de cette analyse

Cette analyse se base sur les disciplines SISE des diplômés bac+4 et bac+5. Or il faut noter que ces disciplines sont sujettes à variation. Sur les 52 DESS traités, 11 ont changé de discipline SISE entre 2003 et 2008 (pour les masters 2 professionnels). Citons par exemple le DESS Bio-informatique qui était classé en SNV en 2003 puis en STSI en 2008. Nous avons délibérément choisi de classer les DESS selon les disciplines datant de 2003, l'enquête portant sur les diplômés 2002 à 2004.

Notons également que nous sommes partis du bac+5 pour nous intéresser à la continuité ou la rupture au regard du bac+4. Nos enquêtes s'intéressent en effet aux diplômés de DESS. Il serait intéressant de partir de l'ensemble des diplômés d'un bac+4 puis de se pencher ensuite sur les poursuites d'études dans les différents bac+5. Avec l'instauration du système LMD, nous pourrions partir des diplômés de licence, s'intéresser à leur choix de master puis à leur insertion professionnelle.

7. Conclusion

Plutôt que de nous intéresser au diplôme final comme nous le faisons habituellement, il nous est paru pertinent d'étudier si la continuité ou la rupture entre les disciplines SISE du 2^e et du 3^e cycle avait des effets sur l'insertion professionnelle des diplômés de DESS de Lille 1.

L'analyse a montré que le fait d'être resté dans la même filière plutôt que d'avoir bifurqué jouait peu sur la probabilité de connaître une bonne insertion. Même si au niveau global, la continuité dans la même discipline semble être favorable à l'insertion professionnelle, c'est surtout le cas pour les disciplines SISE où l'insertion est déjà bonne (notamment en SEG). Dans les disciplines où le taux de chômage, la part de CDI, la part de cadres et le salaire sont parmi les moins intéressants, comme dans les DESS de SNV, il est préférable pour le diplômé d'avoir changé de discipline SISE.

Ce sont donc d'autres facteurs qui influent sur le fait d'être bien inséré sur le marché du travail deux ans après l'obtention de son diplôme de DESS. Le sexe (être un homme), le type de bac+4 obtenu (diplôme professionnalisé ou d'une école), le lieu d'emploi (région parisienne) et le secteur d'emploi (privé) sont les variables déterminantes d'une bonne insertion professionnelle.

Annexe : présentation des disciplines SISE

Les 13 disciplines SISE (Système d'information et de suivi des étudiants) élaborés par le ministère de l'Éducation nationale sont les suivantes, avec les DESS de l'Université de Lille 1 qu'elles regroupent :

SSM = Sciences et structures de la matière (Mathématiques, Physique, Chimie, MASS) : DESS Chimie de formulation/Ingénierie statistique et numérique/Lasers et applications/Protéomique/Veille stratégique et intelligence industrielle

SNV = Sciences de la nature et de la vie (Sciences de l'univers, Sciences de la vie) : DESS Bio-informatique/Génie cellulaire et moléculaire/Génie géologique de l'environnement/Gestion ressources naturelles renouvelables

Médecine : DESS Technologie et logistique en biologie et médecine

Odontologie : pas de DESS à Lille 1

Pharmacie : pas de DESS à Lille 1

STAPS : DESS Tourisme-loisirs-sport aménagement et gestion

STSI = Sciences et technologie/Sciences pour l'ingénieur (Mécanique, Génie civil, Génie des procédés, Informatique, Électronique, Sciences et technologie industrielles, Métiers de l'ingénieur) : DESS Communications mobiles/Génie des procédés de traitement des eaux/Génie industriel/Gestion des réseaux d'énergie électrique/Gestion qualité nutritionnelle marketing produits alimentaires/Informatique industrielle double compétence/Ingénierie de projet informatique nouvelles technologies/Ingénierie pédagogique multimédia/Intelligence artificielle et génie logiciel/Matériaux/Microélectronique radiofréquences et hyperfréquences/Multimédia et Internet pour le commerce électronique/Netcomex/ Réseaux câbles et communication/Systèmes d'information et d'aide à la décision/Systèmes de production/Technologies de l'information, de l'Internet et des réseaux/Valorisation de la matière minérale

Lettres/Sciences du langage/Arts : pas de DESS à Lille 1

Langues : pas de DESS à Lille 1

SHS = Sciences humaines et sociales : DESS Aménagement-urbanisme ville et projet/Diffusion des connaissances scientifiques et technologiques/Ingénierie de formation/Ingénierie de l'enquête en sciences sociales/Organisation du travail et conduite du changement/Pratiques et politiques locales de santé

Droit/Sciences politiques : pas de DESS à Lille 1

SEG = Sciences économiques/Gestion : DESS Aménagement environnement Conception de projets en éco-développement/Audit et contrôle/Banque-finance/Certificat d'aptitude à l'administration des entreprises/Commerce international/Commerce international franco-britannique/Communication internationale interactive/Entrepreneuriat et gestion entreprises innovantes/Études économiques et sociales pour l'Asie orientale/Gestion de projets/Ingénierie des projets de coopération/Management des entreprises du secteur de la santé/Management des ressources humaines/Management logistique et ingénierie des transports/Marketing direct/Marketing industriel international et innovation

AES = Administration économique et sociale : DESS Gestion et administration des collectivités locales

Thème 5

Évaluation des politiques publiques

La politique d'insertion des docteurs en entreprise : fondement et efficacité

*Jean-Paul Beltramo, Julien Calmand, Patrick Montjourides**

1. Introduction

L'historien des techniques Gille (1978) fait remonter l'origine de la recherche industrielle aux premiers contrats ou emplois qui lièrent des savants à des entreprises à la fin du XVIII^e et au début du XIX^e siècle, en France des chimistes comme Berthollet ou Chaptal, alors que Gay-Lussac préside le conseil d'administration de Saint-Gobain. La présence des scientifiques dans les entreprises n'est assurément pas un événement récent (l'élément nouveau étant plutôt la présence des entreprises sur les lieux de production de la science). Mais paradoxalement à l'époque du « capitalisme cognitif » ou des « économies fondées sur la connaissance », l'insertion des jeunes scientifiques dans les entreprises ne semble pas aller de soi, puisque des politiques incitant les docteurs à se diriger vers la recherche industrielle et plus largement vers les entreprises ont vu le jour (par exemple, en France les conventions CIFRE, les doctorales et aussi, pour les entreprises, le crédit d'impôts attribué en cas d'embauche de chercheurs). Par ailleurs, alors que le doctorat est devenu la norme dans la plupart des pays pour les emplois de chercheurs ou d'enseignants-chercheurs, les docteurs ne représentent qu'environ un dixième des chercheurs industriels en France comme aux USA. Inversement, une part non négligeable des docteurs formés récemment n'occupe pas d'emplois dans la recherche (plus du tiers en France).

Un renforcement de la présence des docteurs dans les entreprises devrait faciliter la diffusion des nouvelles technologies tout en compensant la réduction des opportunités d'emploi dans le secteur public dans le cadre des politiques de maîtrise des dépenses publiques. Cette politique n'a pas modifié, depuis une décennie en France, la proportion des entrées dans le secteur privé (la part des insertions dans la recherche industrielle étant en baisse), alors que le taux de chômage trois ans après l'obtention du diplôme dépasse 10 % (Montjourides et Calmand 2007). Des explications ont été avancées. Depuis les travaux de Freeman (1975), le caractère cyclique du marché du travail des docteurs, en raison de la durée de la thèse, a été souligné. Les investissements de recherche et de développement (R-D) des entreprises peuvent varier conjoncturellement en liaison avec le taux de croissance. Mais le déséquilibre au détriment des demandeurs d'emploi est plutôt chronique et les pénuries annoncées ne se sont pas réalisées bien que le nombre de thèses délivrées stagne depuis plusieurs années. On a aussi présenté les difficultés d'emploi des docteurs comme une exception française due à la concurrence des ingénieurs formés dans les grandes écoles, ou encore due à un déséquilibre sectoriel de la structure productive française dominée par des branches industrielles à faible intensité de R-D (Blondel 2004). Cependant les tensions sur le marché du travail des jeunes docteurs existent aussi dans d'autres pays : si les taux de chômage sont souvent moins élevés qu'en France, on observe une généralisation des périodes post-doctorales et une augmentation de la précarité des premiers emplois dans des pays leaders pour l'effort de R-D comme les États-Unis ou le Japon.

Si la politique des conventions CIFRE qui financent des doctorants sous la double tutelle d'une entreprise et d'un laboratoire universitaire (ou assimilé) a souvent fait l'objet d'évaluation, en revanche la pertinence de l'objectif du renforcement de la présence des docteurs dans les entreprises a peu été examinée. Avant de présenter les résultats de l'enquête de l'IREDU « Docteurs, Génération 2003 » concernant les conventions CIFRE, nous consacrons une part importante de ce papier à la question de la place des docteurs dans le système de la recherche. Nous postulons que la contribution à l'innovation technologique de la main-d'œuvre scientifique formée au plus haut niveau n'est pas réductible à son emploi par ou pour les entreprises, mais dépend aussi des conditions d'emploi dans le secteur académique permettant aux jeunes scientifiques de devenir des chercheurs confirmés.

* Jean-Paul Beltramo, Julien Calmand, Patrick Montjourides, Irédu-CNRS, Université de Bourgogne, Pôle AAFE, Esplanade Erasme, BP 26 513, 21065 Dijon cedex, jean-paul.beltramo@u-bourgogne.fr, julien.calmand@u-bourgogne.fr, p.montjourides@unesco.org.

La section 2 traite la question des docteurs dans les entreprises à partir d'une conception d'ensemble du système de la recherche, de ses rapports avec l'innovation et des formes de collaboration université-industrie, et aborde le point particulier des compétences générales des docteurs.

Les deux sections suivantes présentent quelques données statistiques et quelques résultats empiriques susceptibles d'étayer notre analyse. Ce sont seulement les premières observations issues d'un travail encore en cours. La section 3 traite du fléchissement de la recherche de base dans les entreprises aux États-Unis et de l'extension des positions post-doctorales. La section 4, à partir de l'enquête de l'IREDU et de l'enquête « Génération 2001 » du Céreq, présente l'évolution récente des statuts et des contrats de travail des docteurs en France, vérifie s'il y a dégradation de la situation relative des docteurs par rapport à celle des ingénieurs et étudie les types d'emplois auxquels accèdent les jeunes docteurs qui ne travaillent ni dans la recherche publique ni dans la recherche privée.

La section 5 compare l'emploi des docteurs CIFRE aux autres, en prenant soin de distinguer les docteurs ayant le titre d'ingénieur des autres docteurs au cursus purement universitaire.

Nous en concluons (section 7) que le progrès technologique dans les entreprises passe aussi par l'amélioration de l'emploi public des jeunes chercheurs avant de revenir sur le débat concernant la professionnalisation de la formation doctorale.

2. L'innovation et les jeunes scientifiques : éléments conceptuels et hypothèses

En dehors de l'évidence selon laquelle une économie qui fait appel massivement aux connaissances a besoin d'une main-d'œuvre scientifique nombreuse, peu de travaux ont développé un cadre d'analyse du rôle spécifique des scientifiques dans la recherche en entreprise. C'est principalement au sein de travaux reliés à la « nouvelle économie de la science » à la fin des années 80 et au cours des années 90 que l'on peut trouver quelques repères sur les conditions d'emploi des scientifiques bien que ces recherches s'intéressent principalement à l'efficacité des institutions scientifiques et à la productivité des chercheurs.

2.1. La place des scientifiques dans la recherche industrielle selon la « nouvelle économie de la science »

Si l'on admet qu'il n'y a pas fondamentalement de différence de nature entre les connaissances produites respectivement par la science et par la technologie mais essentiellement des différences de normes de diffusion des connaissances (Dasgupta et David 1987), on peut en déduire qu'une formation scientifique de haut niveau est susceptible de conduire aussi bien vers la recherche académique que vers la recherche industrielle. Mais un rationnement des moyens publics pour la « science ouverte » a des conséquences négatives sur le recrutement des chercheurs dans les deux secteurs : non seulement il décourage les meilleurs éléments d'intégrer un environnement académique dégradé, mais de ce fait il rend négatif pour les employeurs privés l'effet de signal des publications liées à un début de carrière à l'université (Dasgupta et David 1994). Les conditions d'emplois des docteurs dans les institutions académiques et dans l'industrie se trouvent ainsi liées : attribuer des ressources suffisantes aux universités favorise l'emploi dans la recherche académique comme dans la recherche industrielle. Dans la même perspective d'une convergence entre la science et la technologie, mais expliquée ici par une importance croissante des connaissances abstraites, Arora et Gambardella (1997) montrent que les entreprises doivent embaucher des universitaires pour évaluer et utiliser les connaissances produites par la communauté scientifique, étant entendu que la R-D a un double rôle de produire des informations nouvelles et d'exploiter les informations existantes (Cohen et Levinthal 1989). Pour Arora et Gambardella cet impératif d'embauche de jeunes chercheurs et de professeurs doit entraîner (contrairement à la thèse de Dasgupta et David) une interpénétration des normes académiques et industrielles. Le schéma inspiré de l'économie de la science offre donc d'excellentes perspectives au jeune scientifique qui souhaite se diriger vers le monde de l'entreprise, qu'il commence sa carrière dans l'enseignement et la recherche publique pour monnayer ensuite dans le secteur privé la réputation académique acquise, ou qu'il intègre directement la recherche industrielle amenant avec lui son réseau de contacts scientifiques, les connaissances tacites liées à son domaine de recherche et sa capacité d'apprentissage des connaissances extérieures à la firme. On objectera que non seulement la similitude des recherches dans les laboratoires universitaires et les laboratoires industriels est limitée aux laboratoires centraux des grands groupes (Stephan 1996) mais aussi que la fonction d'absorption des connaissances

externes de la R-D est mise en cause par l'évolution des régimes d'innovation et des modes de relations entre les entreprises et les universités.

2.2. « Régime permanent d'innovation » et devenir de la recherche industrielle

Pour les auteurs du rapport final du programme du CNRS sur les enjeux économiques de l'innovation, « *l'activité de recherche industrielle n'est plus aujourd'hui pensée comme un moyen de veille technique, ou comme le véhicule de bonnes relations avec le monde académique; elle n'est pas non plus perçue comme un investissement incertain à long terme. L'activité de recherche industrielle est aujourd'hui une partie intégrante d'une stratégie d'innovation qu'elle contribue à soutenir mais de laquelle elle reçoit également ses axes d'orientation* » (Encaoua *et al.* 2001, p. 36) Les conséquences sur l'organisation des entreprises d'une concurrence reposant sur le contenu, ou sur l'aspect, innovant des produits a souvent été analysée dans la période récente par les spécialistes des sciences de gestion, le processus d'innovation étant principalement caractérisé comme une démarche de conception (Perrin 2001) et la production devant alors être pensée comme un moment du processus de conception et non l'inverse (Hatchuel *et al.* 2002). Ces vues rejoignent les conclusions des travaux du courant évolutionniste sur la préférence donnée aux comportements routiniers pour innover plutôt qu'à des investissements de recherche risqués, et le constat de Kline et Rosenberg (1986) selon lequel le processus central de l'innovation n'est pas la science mais la conception. La subordination des activités de R-D aux activités de conception des produits et des procédés (elles-mêmes soumises aux stratégies commerciales et financières) s'est traduite dans certains cas par des démantèlements de laboratoires centraux d'entreprises et l'intégration des chercheurs à des groupes de projets concevant et développant les nouveaux produits et procédés. Dans d'autres cas, c'est le développement qui est intégré au niveau de la production conçue de façon modulaire pour la réalisation des composants du produit (comme réponse flexible à la concurrence).

L'externalisation et le partage de la R-D dans le cadre d'accords technologiques, sont également mis en avant pour expliquer des changements majeurs dans l'organisation de la recherche industrielle. Les accords de R-D peuvent être considérés comme des moyens d'absorption mis en œuvre par les firmes (Lhuillery 1996). La coopération scientifique et technologique est un moyen privilégié d'acquisition de connaissances externes. Des auteurs soulignent, par ailleurs, que les grands groupes, comme les multinationales de la pharmacie, d'une part externalisent en amont leur recherche, et d'autre part en tant qu'organismes de réseaux de compétences à leur profit, ont des objectifs d'utilisation des connaissances produites par leurs partenaires, sans chercher nécessairement à assimiler cette connaissance (Bureth 2003). La nécessité d'investir dans la R-D en vue de l'assimilation des connaissances externes illustrée par Cohen et Levinthal perdrait de son acuité. S'il n'émerge pas de façon claire un modèle unique de management de la R-D dans les entreprises, les changements en cours de stratégies de R-D sous la pression de l'innovation permanente, mais aussi de l'augmentation des processus de fusion-acquisition qui entraîne la restructuration des collectifs de recherche, ne semblent pas neutres quant à l'emploi de la main-d'œuvre scientifique.

2.3. Un nouveau régime d'innovation et de collaboration moins favorable aux jeunes scientifiques ?

Une intégration plus prononcée des activités de R-D aux autres fonctions de l'entreprise ne peut qu'amplifier un phénomène déjà bien identifié, en particulier en France en raison du système dual de formation des scientifiques et des ingénieurs, mais aussi dans d'autres pays comme le Royaume-Uni ou l'Espagne: la préférence pour les ingénieurs dans les embauches dans la recherche industrielle (Beltramo *et al.* 2001). La question de l'impact des collaborations scientifiques et technologiques nécessite plus de développements.

Une première remarque s'impose: les accords de coopération sont majoritairement des accords interentreprises et leur multiplication n'est pas, *per se*, un facteur susceptible d'augmenter les opportunités d'emplois des docteurs. Dans l'optique des thèses sur le nouveau mode de production des savoirs et de la « triple hélice » (Gibbons *et al.* 1994 ; Etzkowitz et Leydesdorff 2000) les coopérations scientifiques et technologiques sont conçues comme des arrangements institutionnels susceptibles de coproduire des connaissances, les produits comme les lieux de production étant des hybrides (Cassier 1997). Si la littérature sur cette question s'est développée dans la période récente, les études empiriques sont beaucoup plus rares (en particulier celles qui s'adressent aux partenaires industriels), et leurs résultats relativement contradictoires et difficilement généralisables. Des structures de coopération entre la recherche publique et

la recherche privée telles que les consortia de haute technologie dans le secteur de l'industrie pharmaceutique et des biotechnologies sont identifiées comme des lieux de production de biens collectifs, c'est-à-dire de connaissances seulement partagées par un réseau de partenaires (Cassier et Foray 1999). Mais la notion de « recherche partagée », se révèle souvent trompeuse et dans bien des cas ne correspond qu'à un simple transfert de connaissances, le partage ne concernant que les moyens apportés par chacun des partenaires, généralement les ressources humaines par le laboratoire universitaire ou le laboratoire public, et le financement par l'entreprise (Bès et Grosetti 2003). Au-delà de leurs diversités, les structures de collaboration se caractérisent généralement par une localisation au sein des universités et des ressources humaines essentiellement universitaires. De façon plus claire, le caractère hybride de ces nouveaux organismes (laboratoires mixtes, start-up académiques, incubateurs, bureaux ou filiales de transferts technologiques, etc.) correspond à l'implantation de pratiques commerciales au sein des universités. C'est cette tendance à la privatisation du fonctionnement de la recherche académique qu'analysent les auteurs américains de la théorie du capitalisme académique (*academic capitalism theory*). Ils soulignent en particulier que les structures mixtes reposent sur une masse grandissante des chercheurs non permanents engagés sur des projets industriels temporaires. Le lien entre les nouvelles formes de collaboration et le marché du travail des scientifiques est traité différemment par les analystes de l'hybridation : les doctorants et post-doc feraient un double apprentissage académique et industriel et amélioreraient leurs possibilités de carrière en pouvant choisir alternativement des emplois universitaires et des emplois en entreprise. Cependant Lam (2007) qui développe cette idée, montre également à partir d'études de cas et d'interviews que la discontinuité des projets industriels rend fragiles et incertaines les carrières des chercheurs, particulièrement celles des jeunes.

S'il y a bien à la fois, d'une part externalisation d'une partie de la recherche traditionnellement exécutée au sein des entreprises et maintenant prise en charge par les universités *via* des dispositifs de collaboration contractuels et/ou organisationnels, et d'autre part une réorganisation de la recherche industrielle où des structures articulées autour des disciplines scientifiques et technologiques seraient remplacées par des structures axées sur les produits et la résolution des problèmes (OCDE 2001), une double contrainte négative se manifesterait alors sur l'emploi des docteurs. La concurrence des ingénieurs s'accroîtrait à l'intérieur des entreprises et la précarité au sein des emplois universitaires augmenterait. C'est une des hypothèses que nous nous proposons de vérifier. Différentes études ont déjà montré que le financement d'une thèse ou d'un post-doc par une entreprise pouvait être un substitut à l'embauche d'un docteur (Segard 1996 ; Beltramo 2005).

2.4. L'emploi des docteurs en dehors des activités de recherche ?

La notion de compétences générales acquises pendant la préparation de la thèse en plus de la compétence spécifique correspondant au domaine de recherche a été mise en avant, en particulier par des associations se donnant pour but de favoriser l'emploi des jeunes docteurs. On peut concevoir que la thèse donne lieu à l'acquisition de savoir-faire non directement liés à la spécialité scientifique mais transversaux à la recherche, d'ordre méthodologique ou technique (traitements informatiques). Ces compétences peuvent aussi se traduire par des aptitudes générales à l'apprentissage et à l'adaptation au changement. Mais on peut douter que ces compétences générales représentent un avantage particulier pour les docteurs sur le marché du travail interne aux entreprises. Pour les emplois de chercheurs au sein des entreprises, le débat ne semble pas tranché : des études semblent indiquer une demande de l'industrie plus orientée vers les capacités de recherche que le contenu des connaissances académiques (Pavitt 1991), alors que pour des laboratoires centraux de grands groupes, le sujet et le domaine de la thèse est le premier critère de recrutement (Beltramo *et al.* 2001). Plus fondamentalement, on peut estimer que les compétences générales (savoir-faire et attitudes) acquises pendant la thèse sont d'abord le résultat d'une adaptation aux normes et conventions qui régissent le monde académique. Les doctorants sont socialisés à l'intérieur d'un univers dont les références diffèrent encore très largement de celles des entreprises (Perruchet 2005). Les enquêtes qui interrogent les jeunes docteurs ou les doctorants sur leurs projets professionnels passés ou présents montrent qu'ils aspirent à des carrières académiques dans leur très grande majorité. La familiarisation avec le monde des entreprises pourrait passer par les thèses industrielles (thèses donnant lieu à un contrat entre un laboratoire public et une entreprise, dans le cadre ou non d'une convention CIFRE) mais les doctorants qui les conduisent n'effectuent souvent que quelques courtes périodes dans les entreprises (Bes 2003).

3. La recherche de base, l'industrie et les post-docs aux USA

La position dominante des États-Unis dans la recherche mondiale (les dépenses américaines représentent environ le tiers des dépenses mondiales de R-D) renforce l'intérêt de certaines évolutions récentes concernant la recherche industrielle et l'emploi des docteurs dans ce pays.

3.1. Régression de l'effort de recherche de base de l'industrie, interne comme externe

L'avis du National Science Board qui accompagne la publication des *Science and engineering indicators 2008* alerte le gouvernement des États-Unis sur les dangers de la stagnation des dépenses de recherche de base observée ces dernières années (National Science Foundation 2008b). Alors que le financement fédéral de la recherche de base en 2006 est inférieur en terme réel à ce qu'il était en 2003 (31 150 contre 31 637 millions de dollars 2000 constants), la contribution de l'industrie n'a pas retrouvé le niveau de 1997 : 10 890 millions de dollars 2000 constants en 1997 et seulement 9 103 en 2006 (National Science Foundation 2008a). La stagnation du financement par l'industrie de la recherche de base exécutée au sein de l'industrie est encore plus spectaculaire : les dépenses de 2006 sont inférieures à leur niveau de 1991 : 7 000 millions de dollars contre 7 253, en termes constants. Alors qu'en 1991 les entreprises consacraient 6,7 % de leurs dépenses internes de R-D à la recherche de base, cette part n'est plus que de 3,7 % en 2006. Depuis 2000, la stagnation des dépenses internes de recherche de base de l'industrie s'accompagne d'un plafonnement des dépenses externes (financement par l'industrie de la recherche de base des universités et des associations sans but lucratif) : 2 120 millions de dollars en 2000 et 2 104 millions de dollars 2000 constants en 2006. Ces tendances se trouvent confirmées lorsque l'on observe l'évolution de la part du financement par l'industrie de la recherche académique : de 2,8 % en 1972 la contribution de l'industrie monte à 7,4 % en 1999 pour retomber à 5,1 % en 2006. Une autre confirmation du déclin de l'effort de recherche de base des entreprises se trouve dans l'évolution des publications de recherche de base par les auteurs industriels : entre 1995 et 2005 le nombre d'articles publiés par des auteurs de l'industrie privée chute de 30 %, passant de 4 151 à 2 910.

La réduction de l'effort de recherche de base de l'industrie américaine et de sa production scientifique est en phase avec les analyses présentées plus haut sur une recherche industrielle plus orientée vers la résolution des problèmes suscités par la création des produits et procédés et moins disposée à développer des capacités d'assimilation de la recherche académique. Mais le plafonnement de la recherche de base à l'intérieur des entreprises ne s'accompagne pas d'une augmentation de l'externalisation de cette recherche de base et plus généralement la part du financement par l'industrie de la recherche académique diminue. Pour le National Science Board, ces résultats peuvent provenir d'une baisse, plutôt surprenante, des interactions entre l'industrie et la recherche académique. Une autre explication paraît possible : ce n'est pas l'intensité des coopérations qui diminuerait mais leur coût pour les entreprises, en particulier grâce à un emploi plus massif de post-docs et de chercheurs temporaires dans les relations contractuelles avec la recherche académique.

3.2. Le post-doctorat, une position en extension

L'évaluation du nombre de post-docs est une opération délicate en raison du caractère plus ou moins extensible de la définition de la position post-doctorale. On peut, par exemple, considérer qu'il n'y a pas de solution de continuité entre un emploi de recherche temporaire financé par une bourse post-doctorale et le même type d'emploi dont le support financier est un contrat de recherche entre un laboratoire universitaire et une entreprise. En recoupant différentes sources, la National Science Foundation propose une estimation de 89 000 post-docs aux États-Unis fin 2005, qui se répartissent de la façon suivante (National Science Foundation 2008a) :

- 22 900 citoyens américains ou résidents permanents en post-doc dans le secteur académique ;
- 26 600 post-docs avec un visa temporaire dans le secteur académique ;
- 13 000 américains ou résidents permanents en dehors de l'enseignement supérieur (état, ISBL, industrie) ;
- 26 500 post-docs avec un visa temporaire en dehors de l'enseignement supérieur (état, ISBL, industrie).

Près de la moitié (46 %) des docteurs ayant obtenu leur doctorat aux États-Unis entre 2002 et 2005 ont été, ou sont, en position post-doctorale. Il y a, d'une part, une tendance longue à l'augmentation du taux de docteurs qui passent par la position post-doctorale (31 % seulement parmi les docteurs ayant obtenu leur

doctorat avant 1972) et, d'autre part, une accélération dans la période récente (pour les doctorats obtenus entre 1997 et 2001 le taux de post-docs est de 39 %, 7 points en dessous de la cohorte 2002-2005).

Si les anciens post-docs ont un peu plus de chance que ceux qui n'ont pas eu cette expérience d'être titularisés ou de travailler dans la recherche ou encore de considérer leur emploi plus en relation avec leur discipline de formation, ces relations ne sont pas nécessairement causales (National Science Foundation 2008a). Le tableau suivant illustre le développement de la précarité de l'emploi dans le secteur académique aux États-Unis.

Tableau 1
DÉVELOPPEMENT DE LA PRÉCARITÉ DE L'EMPLOI DANS LE SECTEUR ACADÉMIQUE AUX ÉTATS-UNIS

Type d'emploi 4 à 7 ans Après le doctorat	Professeurs Prof. Associés Prof. Assistant <i>Plein-temps</i>	Post-docs	Emplois à temps partiels et autres emplois
1973	89,2 %	2,3 %	8,4 %
1991	75,0 %	7,1 %	17,6 %
2006	61,0 %	15,5 %	23,6 %

Source : NSF, Science and Engineering Indicators 2008.

Entre 1991 et 2006, le taux d'enseignants titulaires dans le secteur académique, de 4 à 7 ans après le doctorat, chute de 21,2 % à 9,3 %.

Des investigations supplémentaires seront nécessaires pour vérifier l'hypothèse d'une relation entre la réduction de l'effort de recherche de base des entreprises d'une part, et le développement d'un vivier de jeunes chercheurs au sein du secteur académique d'autre part. Il conviendra également d'élargir les comparaisons internationales en ce qui concerne l'évolution respective de la recherche de base des entreprises et de l'emploi contractuel et post-doctoral dans le secteur académique. En France, la part de la recherche fondamentale dans la Dépense intérieure de recherche et de développement des entreprises (DIRDE) évolue entre 4 et 5 % depuis 2000. La section suivante donne des informations sur les statuts ou les contrats des jeunes docteurs.

4. Quelques résultats empiriques sur l'emploi des docteurs en France

En 2006 l'IREDU a été mandaté par le ministère de l'Éducation nationale et de la recherche pour réaliser une enquête sur l'insertion des docteurs. Par souci de comparaison, cette enquête utilise la même méthode que les enquêtes « Génération » élaborées par le Céreq. L'échantillon de l'enquête « Docteurs 2003 » se compose de 1 835 docteurs français de moins de 35 ans ayant soutenu leur thèse en 2003, interrogés trois ans après. Les résultats présentés à cette section et à la suivante sont issus de cette enquête et des enquêtes du Céreq.

4.1. Statut ou contrat de travail par secteur d'emploi

En 2006, l'insertion dans les secteurs de recherche est une réalité pour 70 % des docteurs ayant obtenu leur thèse en 2003. La recherche académique est le secteur qui accueille la moitié des docteurs en emploi; cependant un tiers des docteurs sont en contrat à durée déterminée dans ce secteur trois années après leur soutenance de thèse. Cette position contractuelle qui comprend en particulier les contrats de type ATER (6 % des docteurs travaillant dans la recherche académique ont ce statut trois années après leur soutenance de thèse), les post-doctorats et les contractuels sur projets à financement externe, est en forte augmentation entre 2004 et 2006, passant d'un quart à un tiers des emplois dans l'enseignement supérieur et la recherche. Même si ces périodes composées de contrats temporaires sont généralement perçues comme des périodes de transition, qui doivent permettre aux docteurs d'accomplir un complément de socialisation (Maillard 2002), elles installent de fait les jeunes dans une situation de précarité et d'incertitude face au futur, et elles pèsent sur la continuité des travaux académiques. Alors que la proportion des contrats à durée déterminée augmente entre 2004 et 2006 dans la recherche académique, la proportion de ces mêmes contrats baisse

dans la recherche privée. La situation des jeunes docteurs se révèle plus précaire dans l'enseignement supérieur et la recherche publique que dans la recherche privée, mais dans le même temps l'insertion des docteurs dans la recherche privée décroît, passant de 20 % à 13 %.

Tableau 2
RÉPARTITION DES STATUTS ET CONTRATS DE TRAVAIL PAR SECTEUR (POURCENTAGE EN COLONNE)

	Secteurs d'emploi							
	Secteur privé recherche 2004	secteur privé hors recherche 2004	secteur public recherche 2004	Secteur public hors recherche 2004	Secteur privé recherche 2006	Secteur privé hors recherche 2006	Secteur public recherche 2006	Secteur public hors recherche 2006
Fonctionnaire	0	0	59,97	53,93	0,00	0,00	55,78	59,33
CDI	78,67	67,09	13,11	13,54	86,62	77,37	8,70	18,18
CDD	18,37	13,56	24,58	26	9,53	16,48	32,39	18,42
Intérimaire	0,45	0,63	0,33	0	0,41	0,22	0,00	0,00
Autre	2,51	18,72	2,01	6,53	3,44	5,93	3,13	4,07
Ensemble % en ligne	19,29	19,11	47,31	14,29	13,59	21,52	49,54	15,35

Sources : enquêtes « Génération 2001 », Céreq et « Docteurs 2003 », Iredu 2006.

Recherche privée comme recherche académique sont les principaux secteurs d'insertion des docteurs, mais ils ne sont pas également accessibles, les caractéristiques intrinsèques des jeunes doctorants, telles que la discipline ou le cursus d'études joue un rôle prédominant dans l'insertion.

4.2. « Docteurs universitaires » versus « docteurs ingénieurs »

Afin d'analyser la concurrence entre les docteurs qui ont un diplôme d'ingénieur (les docteurs ingénieurs) et les autres docteurs (que nous appelons docteurs universitaires), il est nécessaire de les dissocier pour observer leur insertion.

Tableau 3
RÉPARTITION DES DOCTEURS UNIVERSITAIRES ET INGÉNIEURS PAR SECTEURS (POURCENTAGE EN COLONNES)

	2004				2006		
	Universitaires		Ingénieurs		Universitaires		Ingénieurs
	Sciences Exactes	LSHS	Sciences Exactes	Sciences Exactes	LSHS	Sciences Exactes	
Secteur privé recherche	22,63	4,73	37,51	13,97	1,59	37,64	
<i>Dont CDD</i>	21,38	25,32	8,75	11,85	.	7,40	
Secteur privé hors recherche	17,13	23,1	16,53	19,02	26,82	15,33	
<i>Dont CDD</i>	11,99	19,43	1,42	17,99	19,47	0,86	
Secteur public recherche	48,71	49,01	37,63	53,91	46,85	43,67	
<i>Dont CDD</i>	24,59	10,13	23,36	44	22,37	25,70	
Secteur public hors recherche	11,53	23,16	8,32	13,09	24,75	3,35	
<i>Dont CDD</i>	25,98	25,06	19,72	28,68	12,57	14,68	
Salaire Mensuel net En euros	Moyen	2 062	1 897	2 278	2 070	1 930	2 211
	Médian	1 852	1 842	2 200	1 949	1 900	2 113

Sources : enquêtes « Génération 2001 », Céreq et « Docteurs 2003 », Iredu 2006.

Les docteurs ingénieurs bénéficient d'une situation privilégiée lors de leur entrée sur le marché du travail : alors que seulement 2 % d'entre eux sont au chômage, 14,7 % des docteurs universitaires sont dans cette situation au même moment. Le taux de chômage des docteurs ingénieurs est en baisse depuis l'enquête précédente (5 %) alors que celui des docteurs universitaires est en légère hausse. L'évolution entre 2004 et 2006 montre une réelle désaffectation de l'emploi des docteurs universitaires dans le secteur de la recherche privée au profit des docteurs ingénieurs. Si les difficultés d'emploi dans la recherche industrielle sont compensées par une insertion plus fortement dirigée vers l'enseignement supérieur et la recherche publique, l'augmentation de la contractualisation dans ce secteur rend plus précaire l'insertion des docteurs universitaires. Ainsi les docteurs ingénieurs confirment leurs avantages : ils s'insèrent plus facilement dans la recherche, leurs emplois sont plus stables et ils sont mieux rémunérés que leurs homologues universitaires qui sont de plus en plus poussés à trouver des emplois en dehors de la recherche.

4.3. Les emplois hors recherche

La recherche devrait être le secteur d'insertion privilégié pour les docteurs mais ce n'est pas une réalité pour tous, surtout pour les docteurs universitaires. Trente sept pour cent d'entre eux trouvent un emploi dans les secteurs hors recherche en 2006. Nous nous proposons ici d'analyser les alternatives d'insertion dans les secteurs hors recherche en étudiant les catégories socioprofessionnelles.

Tableau 4
RÉPARTITION DES PCS ET SALAIRES PAR SECTEURS EN 2006 POUR LES DOCTEURS UNIVERSITAIRES
(POURCENTAGE EN COLONNES)

	Secteur privé hors recherche			Secteur public hors recherche		
	Sciences exactes	LSHS		Sciences exactes	LSHS	
Ingénieurs et cadres techniques d'entreprise	23,33	3,02	Professeurs, professions scientifiques	32,18	53,71	
Professions libérales	17,93	38,94	Professions libérales	22,61	4,65	
Cadres administratifs et commerciaux d'entreprise	10,77	11,06	Ingénieurs et cadres techniques d'entreprise	15,15	2,12	
Professeurs des écoles, instituteurs et assimilés	10,75	2,21	Professeurs des écoles, instituteurs et assimilés	8,55	6,82	
Professeurs, professions scientifiques	9,68	22,65	Techniciens	5,98		
Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises	6,53	5,87	Cadres de la fonction publique	5,52	14,52	
Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus	5,83	0,22	Employés civils et agents de service de la fonction publique	4,63	2,66	
Autres dont ouvriers	14,58	16,03	Autres dont ouvriers	5,38	15,52	
Salaire mensuel net	Moyen	2 028	1 849	Moyen	2 317	1 859
En euros	Médian	2 025	1 700	Médian	2 076	2 000

Source : « Docteurs 2003 », Iredu 2006.

Ce tableau est donné à titre indicatif. Il doit être consolidé et affiné. Il révèle cependant une grande hétérogénéité des emplois occupés en dehors de la recherche tant dans le secteur public que le secteur privé. On peut estimer de façon très approximative que dans chaque catégorie il y a au moins un tiers d'emplois sous-qualifiés. À l'opposé les professions libérales sont très présentes (y compris dans le secteur public ce qui nécessite une élucidation) : elles constituent entre 17 et 40 % des emplois du secteur privé hors recherche (les analystes financiers, les avocats et les professionnels de la santé y sont très représentés). Sans surprise on trouve des docteurs en sciences exactes sur des postes d'ingénieurs ou de cadres techniques, qui peuvent être proches des postes d'ingénieurs de recherche. Il était moins attendu de trouver une proportion non négligeable (entre 10 et 23 %) de professeurs dans l'enseignement secondaire privé ou dans l'enseignement supérieur privé. Dans le secteur public un tiers des docteurs en sciences et plus de la

moitié des docteurs de LSHS sont des professeurs ou travaillent dans des emplois dits de professions scientifiques, ils sont professeurs certifiés, agrégés dans le secondaires ou médecins, pharmaciens dans le public. Les docteurs travaillant dans le secteur public hors recherche ont des rémunérations plus élevées que ceux travaillant dans le secteur privé.

5. L'efficacité des conventions CIFRE

5.1. Les résultats des conventions CIFRE à la lumière de la partition « docteurs universitaires » et « docteurs ingénieurs »

Alors que nombre d'enquêtes décrivent les conventions CIFRE comme une réussite vis-à-vis de l'insertion professionnelle des jeunes docteurs (enquêtes du Céreq de 1998 et 2001 ; enquête de l'IREDU de 2006), le tableau et le modèle présentés ci-dessous indiquent la nécessité de tempérer le propos. En effet, une fois la dualité ingénieur/universitaire prise en compte, on s'aperçoit que les docteurs universitaires ont, en tenant compte du financement obtenu lors de la thèse, une insertion professionnelle qui reste difficile, y compris pour les docteurs ayant réalisé une thèse CIFRE.

Tous cursus confondus, les docteurs diplômés sous convention CIFRE ont un taux de chômage à trois ans de 7 % alors que les docteurs qui étaient allocataires de recherche voient leur taux de chômage atteindre 11 % (Montjourides et Calmand 2006) et l'ensemble des autres financements approchent quant à eux 12 % (à titre indicatif, les jeunes docteurs qui ont été financés par une entreprise en dehors du cadre des conventions CIFRE ont un taux de chômage élevé, à près de 14 %). De même, seulement 9 % des CIFRE sont encore en emploi à durée limitée alors que cette proportion passe à 24 % si l'on regarde l'ensemble des docteurs et 27 % si l'on ne prend en compte que les allocataires de recherche. Les docteurs CIFRE sont également plus prompts à trouver un premier emploi puisqu'ils ne mettent que 2,8 mois en moyenne pour trouver un premier emploi alors que les allocataires par exemple mettent 3,5 mois en moyenne pour accéder à leur premier emploi (Montjourides et Calmand 2006). Les docteurs sortant de la procédure CIFRE ont aussi une bonne insertion dans la recherche privée puisque plus de 50 % d'entre eux se retrouvent au bout de trois ans à travailler dans ce secteur. En comparaison, seulement 11 % des docteurs qui étaient allocataires de recherche sont embauchés dans la recherche privée. Enfin, ces bons résultats sont accompagnés d'un gain en termes de salaires trois ans après l'obtention de la thèse (environ 300 euros) comme l'indique Giret et Recotillet (2004) et ce, particulièrement dans le secteur privé. Il faut cependant noter que les docteurs CIFRE ont le plus fort taux d'insertion dans le privé hors recherche avec 28 % d'entre eux insérés dans ce secteur trois ans après leur diplôme.

Tableau 5

INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES DOCTEURS SELON LE CURSUS ET MODE DE FINANCEMENT DE LA THÈSE (%)

	Ingénieur (ou école)	Ingénieur allocataire	Ingénieur cifre	Universitaire	Universitaire allocataire	Universitaire cifre	Total
Population totale : chômage/inactivité	0,84	6,71	1,53	12,89	11,85	12,54	10,66
LSHS : chômage/inactivité	-	-	-	11,05	10,34	16,52	10,41
Sciences exactes : chômage/inactivité	0,87	7,02	1,56	14,90	12,39	11,91	10,81
	Ingénieur	Ingénieur allocataire	Ingénieur cifre	Universitaire	Universitaire allocataire	Universitaire cifre	Total
Total : recherche privée	31,39	17,35	68,88	7,07	9,16	32,58	13,59
LSHS	-	15,45	-	1,49	1,63	10,98	1,57
Sciences exactes	36,99	17,45	70,38	13,44	11,92	36,02	21,13
Total : privé hors recherche	20,50	8,90	16,43	24,93	13,15	41,87	21,52
LSHS	35,48	26,86	45,14	28,84	13,51	39,96	27,27
Sciences exactes	17,83	7,99	15,80	20,46	13,01	42,17	17,91
Total : recherche publique	44,13	68,68	14,28	45,96	68,60	20,68	49,54
LSHS	57,05	57,69	54,86	43,58	67,70	32,63	47,51
Sciences exactes	41,83	69,24	13,39	48,69	68,93	18,78	50,82
Total : public hors recherche	3,98	5,06	0,41	22,03	9,09	4,87	15,35
LSHS	7,47	-	-	26,09	17,17	16,42	23,65
Sciences exactes	3,36	5,32	0,42	17,41	6,14	3,03	10,15

Source : « Docteurs 2003 », IREDU 2006.

Dans le tableau ci-dessus, on s'aperçoit que les résultats précédemment évoqués sont fortement influencés par ceux des jeunes docteurs ingénieurs. Les docteurs universitaires CIFRE ont notamment un taux de chômage et d'inactivité qui approche les 13 % alors que leurs homologues ingénieurs se situent à moins de 2 %. Si l'on s'intéresse aux sciences exactes uniquement, le fait de n'avoir reçu ni une allocation ni une bourse CIFRE semble augmenter la difficulté d'insertion chez les docteurs universitaires (près de 15 % de chômage et d'inactivité) alors que les ingénieurs sans financement particulier sont ceux qui ont le plus faible taux de chômage avec moins de 1 %. Les docteurs ingénieurs qui semblent avoir le plus de difficulté sont ceux qui ont reçu une allocation de recherche avec 7 % de taux de chômage et d'inactivité (ce qui reste bien en-dessous des taux des jeunes docteurs universitaires mais pourrait témoigner des difficultés d'insertion dans le public même pour les docteurs ingénieurs). De plus, l'obtention de l'allocation de recherche ou de la bourse CIFRE est liée à un changement de la structure de l'insertion professionnelle chez les jeunes docteurs ingénieurs : ceux qui ont reçu une allocation s'insèrent majoritairement dans la recherche publique (67 %) et les docteurs ingénieurs CIFRE se dirigent à près de 69 % dans la recherche privée. Ces effets « financement » ne trouvent pas le même écho chez les docteurs universitaires puisqu'au sein de cette population, ceux qui ont reçu une bourse CIFRE s'insèrent majoritairement dans le privé hors recherche, ce qui peut être vu comme une contre-performance des conventions CIFRE par rapport à leur objectif. On notera également que les docteurs universitaires s'insèrent pour près de 45 % dans les secteurs hors recherche exceptés pour les allocataires de recherche qui sont employés à plus de 68 % dans la recherche publique trois ans après leur sortie.

5.2. L'obtention d'une bourse CIFRE n'améliore pas forcément l'insertion dans la recherche privée

Pour tester l'effet des conventions CIFRE sur l'insertion des jeunes sortants dans la recherche privée, on a modélisé à l'aide d'une régression logistique multinomiale les déterminants de l'insertion professionnelle en distinguant si le sortant est employé trois ans après sa soutenance dans l'enseignement supérieur et la recherche publique, la recherche privée, le secteur privé hors recherche ou le secteur public hors recherche. Parmi les variables retenues, on a inclus une variable codant le financement du docteur couplé à son cursus d'origine.

S'il ressort que les variables classiques (genre, discipline, stage post-doctoral, publications) ont l'effet attendu (voir par exemple Giret et Recotillet 2004), l'introduction de catégories distinctes en fonction du cursus d'origine et du financement confirme les résultats pressentis à la lecture du tableau statistique. On n'observe pas de différence significative entre un universitaire qui aurait réalisé sa thèse sous une convention CIFRE et un ingénieur qui n'aurait reçu aucun des deux financements présentés ici. En revanche, si l'on considère la seule population des ingénieurs, on voit effectivement que les financements arrivent à jouer les rôles que l'on a voulu leur attribuer puisqu'un docteur ingénieur qui aura réalisé sa thèse avec une allocation de recherche aura, toutes choses égales par ailleurs, une probabilité plus faible qu'un docteur ingénieur sans allocation ni CIFRE de s'insérer dans la recherche privée, ou dans les métiers hors recherche, que dans la recherche publique. De la même manière, un docteur ingénieur CIFRE aura une plus forte probabilité de s'insérer dans la recherche privée que dans la recherche publique par rapport à un docteur ingénieur. Enfin, à part l'obtention d'une allocation de recherche qui augmente significativement ses chances d'insertion dans la recherche publique, la probabilité pour un docteur universitaire (y compris avec une convention CIFRE) d'obtenir un emploi dans les secteurs hors recherche par rapport à un emploi de chercheur dans le public est significativement plus élevée que celle d'un docteur ingénieur.

Tableau 6
INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES DOCTEURS, UN MODÈLE LOGIT

Paramètre		Insertion (ref=rech.pub.)	Estimation	Erreur std	Pr > Khi 2
Intercept		Rech. priv.	-1,3298	0,2881	***
Intercept		Priv. hr	-0,7299	0,2254	***
Intercept		Pub. hr	-1,7298	0,3017	***
Genre	Homme	Rech. priv.	0,2149	0,1106	*
3 ^{ème} cycle et financement (ref=inge)					
	Inge alloc	Rech. priv.	-0,9027	0,2604	***
	Inge alloc	Priv. hr	-1,2132	0,2821	***
	Inge alloc	Pub. hr	-0,3605	0,3533	n.s
	Inge cifre	Rech. priv.	1,0863	0,3719	***
	Inge cifre	Priv. hr	0,3303	0,4052	n.s
	Inge cifre	Pub. hr	-0,7788	0,9004	n.s
	Univ	Rech. priv.	-0,2655	0,2481	n.s
	Univ	Priv. hr	0,4025	0,2052	**
	Univ	Pub. hr	1,1613	0,2725	***
	Univ alloc	Rech. priv.	-0,8478	0,1967	***
	Univ alloc	Priv. hr	-0,5399	0,1806	***
	Univ alloc	Pub. hr	0,00212	0,2625	n.s
	Univ cifre	Rech. priv.	0,4862	0,3529	n.s
	Univ cifre	Priv. hr	0,8586	0,3265	***
	Univ cifre	Pub. hr	0,4501	0,4711	n.s
Réalisation de stage (ref=non)					
	Stage	Rech. priv.	0,1194	0,1145	n.s
	Stage	Priv. hr	0,2076	0,0961	**
	Stage	Pub. hr	-0,1497	0,0974	n.s
Discipline (ref=SHS)					
	Sciences exactes	Rech. priv.	0,7868	0,1893	***
	Sciences exactes	Priv. hr	0,0957	0,1094	n.s
	Sciences exactes	Pub. hr	-0,00479	0,1013	n.s
Souhait d'orientation (ref=rech.pub.)					
	Rech. priv.	Rech. priv.	1,2366	0,1923	***
	Rech. priv.	Priv. hr	0,3768	0,2029	*
	Priv. hr	Rech. priv.	1,6941	0,2961	***
	Priv. hr	Priv. hr	1,7656	0,2862	***
	Autre	Rech. priv.	-0,7940	0,2632	***
	Autre	Priv. hr	-0,4424	0,2214	**
Stage post doc (ref=non)					
	Post doc	Rech. priv.	-0,6346	0,1149	***
	Post doc	Priv. hr	-0,8974	0,1166	***
	Post doc	Pub. hr	-0,9668	0,1234	***
Publication avant soutenance (ref=non)					
	Publication	Rech. priv.	-0,2454	0,1484	*
	Publication	Priv. hr	-0,2475	0,1195	**
	Publication	Pub. hr	-0,2115	0,1159	*
A déjà travaillé dans l'entreprise (ref=non)					
	1 fois	Priv. hr	-0,4685	0,1842	**
	1 fois	Pub. hr	-0,5443	0,1755	***
	Pls fois	Rech. priv.	-0,6147	0,3138	*
N=1 568	R2 ajusté=0,531				

6. Conclusion

En regard de la volonté politique d'orientation des docteurs vers les entreprises notre analyse de l'insertion professionnelle des jeunes docteurs dans la période la plus récente montre :

- un recul des recrutements dans la recherche privée ;
- une croissance des emplois obtenus en dehors de la recherche (privée et publique) ;
- des entrées en hausse dans l'enseignement supérieur et la recherche publique qui s'accompagnent d'une précarité nettement plus marquée (la part des CDD est en augmentation de plus de 30 %).

Aux États-Unis, alors qu'on observe une relance dans les années récentes de la propension des docteurs à intégrer le secteur académique, la proportion des emplois de non-titulaires dans les universités est également en augmentation. Rappelant le rôle historique de la recherche de base pour la compétitivité de la première puissance économique mondiale, le National Science Board, chargé de conseiller la politique scientifique fédérale, lance un appel pressant à l'augmentation du financement public de la recherche de base. Il semble que la même question se pose en France. On peut voir dans la contractualisation croissante de la recherche académique non seulement un facteur de risque pour la recherche à long terme et un gaspillage du potentiel de jeunes scientifiques mais également de possibles effets négatifs sur l'innovation technologique. Le bénéfice que peuvent retirer les entreprises de la recherche de base dépend aussi de la qualité de l'intégration des jeunes chercheurs à la communauté académique.

Si le développement d'une population croissante de chercheurs non permanents dans le secteur public est un phénomène marquant, la hausse des emplois en dehors de la recherche mérite aussi l'attention. Nous cherchons à savoir s'il s'agit de nouveaux débouchés susceptibles de valoriser la thèse et/ou des emplois par défaut d'intégration dans l'enseignement supérieur et la recherche publique. L'état actuel de nos investigations ne nous permet pas de répondre encore précisément à cette question mais la diversité des emplois observée suggère la difficulté à s'engager dans une professionnalisation de la formation doctorale. Si d'ailleurs on considère que les conventions CIFRE marquent un début de professionnalisation de la thèse, les résultats en matière d'orientation par ces conventions des docteurs qui ne sont pas ingénieurs, devraient inciter à la prudence.

Bibliographie

Arora A. et Gambardella A. (1997), « Public policy towards science: picking stars or spreading the wealth? », *Revue d'économie industrielle*, vol. 79, n° 1, pp. 63-75.

Beltramo J.-P. (2005), « La collaboration avec la recherche académique vue de l'entreprise. Quelques résultats d'enquêtes dans les secteurs des technologies optoélectroniques », *Cahiers de recherche sociologique*, n° 40, Université du Québec à Montréal, pp. 111-169.

Beltramo J.P., Paul J.-J. et Perret C. (2001), « The recruitment of researchers and the organization of scientific activity in industry », *International Journal of Technology Management*, vol. 22, n° 7/8, pp. 811-834.

Bès M.P. (2003), *Qui travaille et comment dans les collaborations science-industrie ? La place spécifique des doctorants*, Colloque « Sciences, innovation technologique et société », Association internationale des sociologues de langue française », Université de Bourgogne, 30 janvier-1^{er} février.

Bès M.P. et Grossetti M. (2003), *Les apprentissages relationnels et cognitifs dans les relations entre les laboratoires du CNRS et les entreprises – le cas des sciences pour l'ingénieur*, Rapport pour le programme « Les jeux économiques de l'innovation » du CNRS, Cers-Université de Toulouse le Mirail.

Blondel D. (2004), *Quels docteurs pour quels emplois ?* Séance commune et publique de l'Académie des sciences et de l'Académie des technologies du 15 décembre 2004, « Les docteurs et l'emploi », Compte rendu de l'ANDES, version du 22/12/04.

Bureth A. (2003), *Nature composite de la connaissance et dynamiques d'innovation du secteur pharmaceutique: les enjeux de l'interface Universités-Entreprises*, Séminaire INRA-ENESAD, Dijon, 13 octobre.

- Cassier M. (1997), « Compromis institutionnels et hybridations entre recherche publique et recherche privée », *Revue d'économie industrielle*, n° 79, pp. 191-212.
- Cassier M. et Foray D. (1999), « L'économie des consortia de haute technologie : études de cas dans la recherche biomédicale », collection « Les Cahiers de l'Innovation », n° 99059, CNRS.
- Cohen W. M et Levinthal D. A. (1989), « Innovation and learning: the two faces of R.-D. », *The Economic Journal*, vol. 99, septembre, pp. 569-596.
- Dasgupta P. et David P.A. (1987), « Information disclosure and the economics of science and technology », in G. Feiwel (ed.), *Arrow and the ascent of modern economic theory*, New York, New York University Press, pp. 519-542.
- Dasgupta P. et David P.A. (1994), « Toward a new economics of science », *Research Policy*, n° 23, pp. 487-521.
- Encaou D., Foray D., Hatchuel A. et Mairesse J. (2001), *Les enjeux économiques de l'innovation : un bilan scientifique du programme CNRS*, Les Cahiers de l'Innovation, avril.
- Etzkowitz H. et Leydesdorff L. (2000), « The Dynamics of Innovation: From National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of University-Industry-Government Relations », *Research Policy*, n° 29, pp. 109-123.
- Freeman R. B. (1975), « Supply and salary adjustments to the changing science manpower market: Physics 1948-1973 », *American Economic Review*, n° 65 (1), pp. 27-39.
- Gibbons M., Novotny H., Limoges C., Schwartzman S., Scott P. et Trow M. (1994), *The New Production of Knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*, Londres, Sage.
- Gille B. (1978), *Histoire des techniques*, La Pléiade, Éditions Gallimard.
- Giret J.-F. et Recotillet I. (2004), *The impact of CIFRE programme into early careers of PhD graduates in France*, Céreq.
- Hatchuel A., Le Masson P. et Weil B. (2002), « De la gestion des connaissances aux organisations orientées conception », *Revue internationale des sciences sociales*, n° 171, pp. 29-42.
- Kline S. et Rosenberg N. (1986), « An Overview of Innovation », in National Academy of Engineering, *The Positive Sum Strategy: Harnessing Technology for Economic Growth*, Washington, The National Academy Press, pp. 275-305.
- Lam A. (2007), *Work roles and careers of academic scientists in university-industry collaboration*, Full Research Report, ESRC End of Award Report, RES-160-25-0018-A. Swindon: ESRC
- Lhuillery S. (1996), *Recherche et développement et transferts de connaissances technologiques*, Thèse de doctorat de Sciences économiques, Université Paris Nord.
- Maillard D. (2002), « Conduites étudiantes dans le système doctoral et modalités d'insertion professionnelle », *Actes du colloque : Quelle formation pour les docteurs face aux évolutions du marché du travail ?* IREDU, Dijon, mars.
- Montjourides P. et Calmand J. (2007), « Docteurs, Génération 2003 » *Enquête sur l'insertion professionnelle des jeunes docteurs – Bilan trois ans après l'obtention de la thèse*, IREDU.
- National Science Foundation (2008a), *Science and Engineering Indicators 2008*, NSB-08-01 et NSB-08-01A.
- National Science Foundation (2008b), *Research and development: essential foundation for U.S. competitiveness in a global economy- A companion to Science and Engineering Indicators 2008*, NSB-08-03.
- OCDE (2001), *Atelier sur l'évolution des stratégies de recherche et de développement des entreprises, et leurs conséquences sur la politique de S-T des pouvoirs publics : Document de référence et les questions à examiner*.

Pavitt K. (1991), « What makes basic research economically useful? », *Research Policy*, n° 20, pp. 109-119.

Perrin J. (2001), *Concevoir l'innovation industrielle*, Paris, CNRS Éditions.

Perruchet A. (2005), *Investir dans une thèse : capital humain ou capital culturel ?* Thèse de doctorat de Sciences économiques, Université de Bourgogne.

Segard E. (1996), *Quoi de neuf docteurs ? Étude sur l'insertion des thésards*, Mémoire de DESS, Université Lumière Lyon II.

Stephan P. (1996), « The economics of science », *Journal of Economic Literature*, vol. 34, septembre, pp. 1 199-1 235.

Évaluation de l'impact des contrats en alternance sur l'insertion professionnelle des jeunes

Sabina Issehnane*

Les contrats en alternance sont ceux qui ont connu ces dernières années la plus grande progression en termes d'effectifs parmi l'ensemble des contrats aidés. Les deux contrats de formation en alternance les plus répandus sont le contrat d'apprentissage et le contrat de qualification. La Loi de programmation pour la Cohésion sociale du 18 janvier 2005 a d'ailleurs fixé comme objectif que le nombre d'apprentis atteigne 500 000 personnes en 2009. La France possède un taux de chômage des jeunes relativement important. Il atteint, en 2006, 23,1 % (Eurostat 2006). Les jeunes pas ou peu diplômés sont les premiers touchés. Les dispositifs de formation en alternance se sont développés pour permettre à ces jeunes d'accéder à une formation et à une première expérience professionnelle. Leur développement s'appuie également sur l'idée qu'il existerait un mauvais ajustement entre les formations acquises au sein du système scolaire et les besoins en qualification des entreprises. La formation initiale est jugée, en France, trop éloignée du monde du travail. Les mesures en alternance relèvent donc à la fois d'une politique de formation et d'une politique de l'emploi.

L'alternance recouvre donc, derrière un même terme, des réalités multiples. C'est à la fois un mode d'acquisition d'une qualification et une mesure publique de l'emploi. La délimitation du champ de l'alternance fait débat. Usuellement, l'alternance se caractérise par l'association d'enseignements généraux, professionnels et technologiques dispensés dans des organismes publics ou privés de formation et l'acquisition d'un savoir-faire par l'exercice en entreprise d'une ou plusieurs activités professionnelles en relation avec les qualifications recherchées. L'alternance se définit donc par « *des formes diversifiées d'enseignement articulant une formation théorique et une formation pratique au sein d'une entreprise* » (Greffé 1995).

Les dispositifs en alternance constituent un sas entre la formation et l'emploi. Ils ont pour but de faciliter la transition entre la sortie du système éducatif et l'accès à un emploi stable. L'alternance devient donc un levier important de la politique de l'emploi. Les récents débats autour de la formation professionnelle et de la professionnalisation du système éducatif reposent la question de l'efficacité de l'alternance en ce qui concerne l'insertion professionnelle des jeunes. Les dispositifs publics délivrant une formation en alternance ont-ils un réel impact sur le devenir des jeunes bénéficiaires de ces contrats ? Le coût financier de ces contrats, pris en charge pour une grande partie par les pouvoirs publics, nous conduit à nous interroger sur l'utilité effective de ces contrats en matière d'insertion professionnelle des jeunes.

Cette étude s'attache à évaluer deux mesures en alternance : le contrat d'apprentissage et le contrat de qualification. Dans un premier temps, il s'agit de définir ces deux types de contrats. Ces mesures ont énormément évolué ces dernières années. Elles ont d'une part concerné davantage de jeunes. D'autre part, le profil de leurs bénéficiaires s'est modifié. Cette partie s'attache en effet à étudier les caractéristiques individuelles des bénéficiaires des contrats en alternance. Ensuite, l'étude s'appuiera sur une évaluation quantitative et qualitative des bénéficiaires de ces contrats en alternance, à partir de deux critères : l'accès à un emploi et le salaire. Cet article s'appuie principalement sur l'enquête « Génération 2001 » du Céreq.

* Sabina Issehnane (CEPN/CEE), Université Paris 13, CEPN-UMR 7115, UFR Sciences économiques, 99 av. J.-B. Clément, 93430 Villetaneuse ; Centre d'études de l'emploi (CEE), « Le Descartes I », 29 promenade Michel Simon, 93166 Noisy-Le-Grand cedex, sabina.issehnane@mail.enpc.fr.

LES DONNÉES : L'ENQUÊTE « GÉNÉRATION » 2001 DU CÉREQ

L'enquête Génération du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq) est une enquête longitudinale sur les premières années de vie active. Elle s'appuie sur un calendrier décrivant mois par mois la situation des jeunes. Elle permet d'analyser les trajectoires d'entrée dans la vie active, les transitions de la formation vers l'emploi. Cette enquête a l'avantage de rassembler diverses données sur les individus : caractéristiques sociodémographiques, parcours professionnels, informations à caractère subjectif telle que le sentiment de discrimination ou de satisfaction professionnelle.

Deux enquêtes ont déjà eu lieu auprès des jeunes sortis de formation initiale en 1992 et 1998. L'enquête « Génération 2001 » est la plus récente. Contrairement aux deux autres, elle n'a fait l'objet que d'une seule interrogation en 2004, trois ans après la sortie du système éducatif. Au cours de cette enquête, le Céreq a interrogé un échantillon de 10 000 jeunes parmi les 760 000 jeunes sortis de formation initiale en 2001. Cette enquête a fait l'objet d'extensions réalisées à la demande des régions et des ministères. 15 000 individus supplémentaires ont été interrogés. Voir Céreq (2005) pour une présentation détaillée. L'enquête Génération a donné lieu à divers travaux du Céreq (Marchal, Molinari-Perrier et Sigot 2004 ; Rose 2005 ; Giret, Nauze-Fichet et Tomasini 2006).

1. Les caractéristiques de deux dispositifs de formation en alternance : l'apprentissage et le contrat de qualification

1.1. Définitions et principes

L'alternance existe sous différents statuts. L'apprentissage en constitue le principal dispositif. Il représente la forme la plus ancienne d'implication de l'entreprise dans un rôle de formation sur le tas. Il se différencie du contrat de qualification par le fait qu'il relève de la formation initiale. Le contrat de qualification n'existe plus aujourd'hui. La Loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social a supprimé le contrat d'adaptation et de qualification afin de les regrouper dans un contrat unique : le contrat de professionnalisation. Toutefois, cette étude se base sur les données de l'enquête « Génération » 2001 du Céreq au cours de laquelle le contrat de qualification est encore en vigueur.

1.1.1. Le contrat d'apprentissage

L'apprentissage est un dispositif singulier au sein de l'alternance. Le contrat d'apprentissage relève de la formation initiale. Les dispositions qui régissent le contrat d'apprentissage relèvent du Livre I du code du travail. L'apprentissage a pour but de fournir aux jeunes une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme de l'enseignement professionnel ou technologique, un titre d'ingénieur ou un titre répertorié. Il consiste en une formation générale, théorique et pratique. Il se déroule en alternance avec à la fois des enseignements théoriques en centre de formation d'apprentis (CFA) et des enseignements du métier en entreprise. L'apprenti possède un statut spécifique. Le contrat peut durer jusqu'à trois ans. Les jeunes âgés de 16 à 25 ans peuvent en bénéficier. Le jeune est rémunéré en pourcentage du SMIC en fonction de son âge et de son niveau de formation. L'employeur, quant à lui, bénéficie d'exonérations de cotisations sociales, d'un crédit d'impôt apprentissage, ainsi que d'une indemnité compensatrice forfaitaire.

La loi n° 71-576 du 16 juillet 1971, dite « Loi Guichard », institue l'encadrement du contrat d'apprentissage en termes d'agrément, de la durée et du salaire. Elle crée les centres de formation d'apprentis et fixe les conditions de leur financement. Elle confie la tutelle à l'Education nationale. L'apprentissage s'est vu évoluer vers de nouveaux publics. En effet, la loi n° 87-572 du 23 juillet 1987, dite « Loi Séguin », ouvre à l'apprentissage l'ensemble des niveaux de formation, supprime l'agrément préalable pour devenir maître d'apprentissage, recule l'âge maximum de signature d'un contrat d'apprentissage de 18 à 25 ans. Les pouvoirs publics ont cherché à valoriser l'apprentissage en le rendant accessible non seulement aux formations professionnelles, mais également aux enseignements technologiques, voire aux niveaux supérieurs avec notamment les écoles d'ingénieurs et les écoles de commerce.

L'apprentissage s'inscrit dans une modification des finalités du système éducatif. Alors que le système scolaire a pour vocation traditionnellement de réaliser la transmission du savoir. Il a désormais pour vocation d'insérer les jeunes dans le monde du travail. Cette tendance conduit au développement de formations professionnelles au sein du système éducatif par la professionnalisation des cursus scolaires. La création du bac pro en 1984 constitue une étape importante de professionnalisation des études. En effet,

plusieurs rapports (Hetzl, Lunel) se sont penchés sur les objectifs du système scolaire dans le but d'accroître la professionnalisation de la formation initiale.

En 1983 est institué le contrat de qualification, qui rend accessible un choix plus large de formations et s'adresse à tous les publics. Il offre ainsi un cadre plus souple que le contrat d'apprentissage.

1.1.2. Le contrat de qualification

Il s'agit d'un contrat d'insertion en alternance qui permet à des jeunes de 16 à 26 ans de suivre une formation qualifiante dans le cadre d'un contrat de travail rémunéré. Les dispositions qui régissent le contrat de qualification relèvent du Livre IX relatif à la formation professionnelle continue. Le contrat de qualification a une durée de six mois à deux ans. Tandis que le contrat d'apprentissage peut être renouvelé plusieurs fois car appartenant à la formation initiale, le contrat de qualification ne peut être renouvelé qu'une fois si son objectif n'a pas été atteint. Les bénéficiaires âgés de 16 à 25 ans révolus sont rémunérés en pourcentage du SMIC selon leur âge et leur niveau de formation. L'employeur bénéficie d'un certain nombre d'avantages tels que des exonérations de cotisations sociales patronales et le remboursement des frais de formation.

Dans l'enquête « Génération 2001 », sont comptabilisés comme apprentis les jeunes qui préparent un diplôme en 2001 par apprentissage¹. En ce qui concerne les contrats de qualification, les jeunes peuvent en bénéficier, dans cette enquête, lors des trois années de vie active qui suivent la sortie de la formation initiale.

Les mesures en alternance sont des contrats aidés, avec la caractéristique de fournir une partie obligatoire en formation. Ils ont connu une nette progression ces dernières années et constituent le premier levier de la politique de l'emploi en faveur des jeunes. Par la suite, nous cherchons les caractéristiques individuelles de leurs jeunes bénéficiaires.

1.2. Le profil des bénéficiaires d'un contrat en alternance

Caractériser les bénéficiaires des contrats en alternance est important afin d'identifier par la suite les déterminants de l'insertion des jeunes. Quels sont les jeunes qui bénéficient de ces contrats ?

Les apprentis préparent majoritairement un CAP ou un BEP. Ils sont davantage concentrés dans les spécialités industrielles. Les apprentis de niveau CAP ou BEP industriel représentent 31,41 % de l'ensemble des apprentis de la cohorte (voir tableau 1). Tandis que les bénéficiaires d'un contrat d'apprentissage ne sont en effet que 9,43 % à sortir d'une filière tertiaire au niveau CAP ou BEP. Le contrat d'apprentissage reste centré sur les formations dans le domaine de la production, tandis que le contrat de qualification cible davantage des formations dans le domaine des services. Ainsi, le contrat d'apprentissage se caractérise comme une filière de production des qualifications industrielles, tandis que le contrat de qualification comme une filière de formation pour le tertiaire. La partition traditionnelle entre ces deux types de contrats perdure donc (Romani 2004).

En effet, parmi les bénéficiaires du contrat de qualification, les jeunes issus des filières tertiaires sont plus importants. À titre d'exemple, les jeunes de niveau bac tertiaire représentent 15,24 % de l'ensemble des bénéficiaires d'un contrat de qualification (voir tableau 1).

L'apprentissage est à forte dominante masculine. Les apprentis sont en effet majoritairement des hommes. Les femmes ne représentent que 25,56 % des apprentis contre 74,44 % pour les hommes. Contrairement au contrat d'apprentissage, la répartition entre les deux sexes des effectifs du contrat de qualification est beaucoup plus équitable. En effet, selon l'enquête « Génération 2001 », 42,25 % des jeunes qui ont bénéficié d'au moins un contrat de qualification sont des femmes et 57,75 % des hommes.

¹ Les données de l'enquête « Génération 2001 » sont divisées en trois bases : individu, entreprise et non-emploi. L'apprentissage sera tiré de la séquence individu qui répertorie les caractéristiques des individus tandis que le contrat de qualification se trouve dans la séquence entreprise. Dans cette séquence, une question pose le contrat de travail à l'embauche, parmi lesquels on trouve les différents contrats de travail. On y trouve également le contrat d'apprentissage mais étant donné son faible échantillon car principalement collecté comme une formation initiale, nous ne nous intéresserons pas à cette variable.

On constate de fortes inégalités régionales en matière d'alternance, notamment d'apprentissage. Certaines régions comme l'Île-de-France concentrent 14,65 % des apprentis et 16,71 % des bénéficiaires du contrat de qualification. D'autres régions comme la région Rhône-Alpes rassemblent de nombreux bénéficiaires de l'alternance. Cette forte territorialisation s'explique, en ce qui concerne le contrat d'apprentissage, par les lois de décentralisation qui ont conféré aux régions la gestion de l'apprentissage.

Les jeunes qui ont subi un retard au cours de leur formation initiale, c'est-à-dire dans les questionnaires les jeunes qui possèdent au moins une année de retard en 6^{ème}, sont nombreux dans les filières en apprentissage, et plus généralement sont importants chez les bénéficiaires de l'alternance. Les mesures de formation en alternance ont en effet comme objectif de faire contrepoids au retard pris précédemment, comme un niveau de formation insuffisant ou une spécialisation inadéquate.

Tableau 1
LES CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES DES BÉNÉFICIAIRES (EN %)

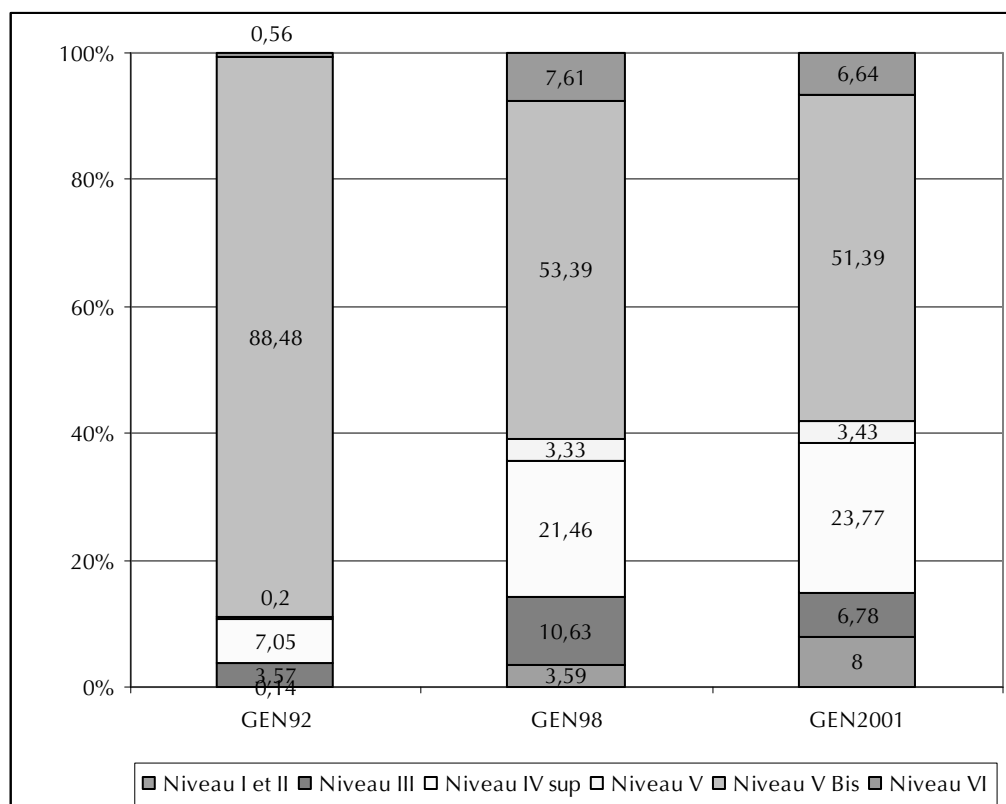
VARIABLES	APPRENTISSAGE	CONTRAT DE QUALIFICATION
<i>Sexe</i>		
Femme	25,56	42,25
Homme	74,44	57,75
<i>Âge</i>		
Moins de 17ans	4,14	9,65
18 ans	24,50	16,87
19 ans	22,76	22,90
20 ans	16,77	20,83
21 ans	13,61	14,93
22 ans	6,97	8,76
Plus de 23 ans	11,25	6,05
<i>Diplômes et spécialités</i>		
Non diplômés	9,30	9,21
CAP ou BEP non diplômés, 2 ^{nde} et 1 ^{ère}	18,11	11,41
CAP ou BEP tertiaire	9,43	10,95
CAP ou BEP industriel	31,41	14,78
BAC non diplômés	3,59	4,32
BAC tertiaire	5,38	15,24
BAC industriel	9,80	4,89
BAC+1, BAC+2 non diplômés	2,74	17,45
DEUG, DEUST	0,60	1,37
BTS, DUT tertiaire	3,26	4,48
BTS, DUT industriel	2,74	3,50
2nd cycle et 3ème cycle	3,63	2,40
Au moins une année de retard en 6 ^{ème}	32,5	20,77
<i>Régions de résidence</i>		
Île-de-France	14,65	16,71
Rhône-Alpes	8,72	14,51
Nord	3,27	8,05
Pays de la Loire	8,43	4,89
Bretagne	4,60	5,19
Poitou-Charentes	3,58	2,44
Franche-Comté	2,06	0,77
Limousin	1,04	0,74
<i>CSP du père</i>		
Ouvrier	31,42	29,51
Employé	28,71	24,76
Techniciens, Professions intermédiaires	8,78	12,19
Cadre, professions libérales, professions intellectuelles supérieures	9,37	14,78
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	15,04	12,39
Agriculteur	4,69	4,52

Lecture : 31,41 % des jeunes apprentis en 2001 d'un contrat d'apprentissage préparent un CAP industriel.

Champ : ensemble des jeunes sortis de formation initiale en 2001. *Source* : enquête « Génération 2001 », Interrogation 2004, Céreq.

Le graphique 1 montre aisément l'évolution qu'a connue l'apprentissage ces dernières années. Le profil des jeunes bénéficiaires s'est modifié. On constate une élévation du niveau de diplômes des apprentis. Le niveau V (CAP) connaît une forte baisse chez les apprentis, en restant toutefois majoritaire, car c'est le niveau traditionnel de l'apprentissage. Entre la génération 1992 et 2001, ils passent de 88,48 % à 51,39 % de l'ensemble des apprentis. On constate un effet inverse concernant les formations de plus haut niveau, avec une nette progression. Le niveau IV sup concerne davantage d'apprentis comme le montre la répartition par diplôme des apprentis de la Génération 1998. Les formations du supérieur voient également grossir l'effectif de l'apprentissage. Chez la Génération 2001, les apprentis de niveaux I et II représentent 8 % de l'ensemble des jeunes ayant suivi une formation par apprentissage.

Graphique 1
ÉVOLUTION DU NIVEAU DE DIPLOMES DES APPRENTIS



Source : Enquête « Génération » 2001, Enquête « Génération » 98, Enquête « Génération » 92 (Céreq).

L'élévation du niveau de diplôme chez les jeunes ayant bénéficié de l'alternance, notamment de l'apprentissage, conduit à penser qu'en ciblant son action sur des publics déjà favorisés par leur niveau de diplôme, qui auraient été embauchés de toute manière, les contrats en alternance perdent leur utilité sociale de lutter contre le chômage des jeunes les moins qualifiés. À partir de l'enquête « Génération 2001 », on constate que 31 % des jeunes apprentis ont été embauché au terme de leur contrat en 2001 dans l'entreprise où ils ont effectué leur apprentissage. Ainsi, les jeunes ayant connu un contrat en alternance sont-ils favorisés, toutes choses égales par ailleurs, en termes d'insertion professionnelle par rapport aux non bénéficiaires ?

De plus, le coût financier important des contrats d'insertion en alternance pris en charge par la collectivité amène à se poser la question de l'évaluation des effets réels de ces dispositifs par rapports aux objectifs visés.

2. Le devenir des bénéficiaires des contrats en alternance

Les contrats en alternance permettent-ils aux jeunes d'accéder à une meilleure insertion professionnelle que ceux qui n'y ont pas bénéficié ? Les atouts, notamment en termes d'expérience professionnelle, dont ils bénéficient leur permettent-ils d'accéder plus aisément à un emploi et leur permettent-ils d'obtenir un gain salarial ?

2.1. Une évaluation quantitative des contrats en alternance

À partir d'une régression logistique, il s'agit d'évaluer l'efficacité d'avoir bénéficié d'un contrat en alternance, toutes choses égales par ailleurs, sur la probabilité d'obtenir un emploi (stable ou non) trois ans après être sorti de formation initiale.

Cette étude n'a pas vocation à établir une comparaison entre le contrat d'apprentissage et de qualification car les jeunes étudiés n'en bénéficient pas au même moment. Il s'agit plus simplement d'évaluer, à partir des deux contrats les plus répandus, l'impact de l'alternance sur l'insertion professionnelle des jeunes. La tendance à la professionnalisation des études et à l'accroissement des différentes formes de l'alternance nous conduit à nous interroger sur ces contrats. L'objectif affiché de ces contrats est d'améliorer l'insertion des jeunes dans le monde du travail, mais qu'en est-il de la réalité ?

L'évaluation de l'apprentissage se base sur l'échantillon de jeunes sortant de formation initiale en 2001 qui ont effectué leur dernière année en apprentissage.

L'évaluation du contrat de qualification s'est basée sur l'échantillon de jeunes sortant de formation initiale en 2001 qui ont bénéficié d'un ou plusieurs contrats de qualification d'une durée comprise entre six mois et deux ans lors de leurs deux premières années de vie active. L'étude s'interroge sur le devenir de ces bénéficiaires trois ans après leur sortie de formation initiale et au moins un an après la fin de leur contrat de qualification. Ces jeunes ont-ils bénéficié d'un meilleur accès à l'emploi comparativement aux non bénéficiaires ? Le groupe témoin exclut les jeunes bénéficiaires d'un contrat de qualification de moins de six mois, car la durée minimum de ce contrat est de cette durée, si bien que l'on suppose qu'ils n'ont pas effectué la totalité de leur contrat. Le groupe des non-traités exclut également les bénéficiaires de contrats de qualification de plus de 25 mois, étant donné que nous prenons en compte les contrats effectués les deux premières années de vie active. De plus, nous excluons les individus qui en ont effectué après cette date. Enfin, sont exclus du groupe témoin les bénéficiaires d'un autre contrat en alternance (d'adaptation ou d'apprentissage).

Les résultats de l'évaluation montrent que le diplôme reste un facteur essentiel pour expliquer l'insertion des jeunes (voir tableau 2). La probabilité d'accéder à un emploi à durée indéterminée ou non est déterminée fortement par l'effet diplôme. À titre d'exemple, les jeunes apprentis sortis d'écoles d'ingénieurs voient leur probabilité d'accéder à un emploi stable multiplié par 2,35. Le niveau de diplôme et la spécialité jouent donc un facteur important dans l'accès à un emploi. Les bac+2 de la santé et du social ont une probabilité d'accéder à un emploi à durée indéterminée multipliée par 3,13. Les titulaires d'un BTS et d'un DUT sont davantage favorisés que les DEUG pour un même niveau d'études. Plus les apprentis sont diplômés, plus ils ont de chances de rester dans l'entreprise après la fin de leur contrat d'apprentissage. Or, ceux sont en même temps, les jeunes qui ont le moins de risque d'être au chômage. Ce qui semble prouver que ces entreprises les auraient de toute manière recrutés.

Tableau 2

LA PROBABILITÉ D'ACCÉDER À UN EMPLOI TROIS ANS APRÈS LA SORTIE DE LA FORMATION INITIALE

Variables explicatives	Probabilité d'accéder à un emploi (EDI ^s ou EDD ^{ss}) vs chômage			
	Pour les bénéficiaires de l'apprentissage		Pour les bénéficiaires d'un contrat de qualification	
	EDI	EDD	EDI	EDD
Constante	-2,1308***	-1,3537***	-1,7126***	-1,2974***
Sexe				
Femme	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Homme	0,4049***	0,1171**	0,4335***	0,1467**
Lieu de résidence à la fin des études				
Province	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Île-de-France	0,2042***	-0,2614***	0,2079***	-0,2810***
Lieu de naissance du père				
Étrangère	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Française	0,3448***	0,2744***	0,3587***	0,2676***
Diplômes et spécialités				
Non diplômés	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
CAP ou BEP non diplômés, 2 nd e et 1 ^{ère}	0,0214	0,2894	0,0391	0,3346*
CAP ou BEP tertiaire	1,5448***	1,5652***	1,2878***	1,4842***
CAP ou BEP industriel	1,0044***	0,8732***	1,2437***	1,0566***
BAC non diplômés	0,7899***	0,5783***	0,4733*	0,4513**
BAC tertiaire	0,8654***	0,6146***	0,6382**	0,5405***
BAC industriel	1,5814***	1,4370***	1,4397***	1,3779***
BAC+1, BAC+2 non diplômés	0,5660***	0,1632	0,0886	-0,0287
BAC+2 de la santé et du social	3,1294***	2,8339***	2,6956***	2,6432***
DEUG, DEUST	0,6710**	0,3894	0,2123	0,1793
BTS, DUT tertiaire	1,5224***	1,0479***	1,1790***	0,8988***
BTS, DUT industriel	1,5324***	1,3383***	1,2252***	1,2101***
2 nd cycle LSH, gestion	1,5338***	0,6215***	0,9922***	0,3758*
2 nd cycle maths, sc, teh	0,9747***	0,1973	0,5035*	-0,00329*
3 ^{ème} cycle LSH, staps, gestion	1,3937***	0,6823***	0,8921***	0,4591
Écoles de commerce	1,6464***	-0,1986	1,2303***	-0,3792
3 ^{ème} cycle maths, sc, tech.	1,6555***	1,0748***	1,1567	0,8565***
Écoles d'ingénieur	2,3506***	0,2291	1,9580***	0,0517
Âge de sortie d'études				
Moins de 17 ans	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
18 ans	0,4680*	0,2684	0,6044**	0,4712**
19 ans	0,7489***	0,4408**	0,8485***	0,6175***
20 ans	0,7661***	0,6303***	0,9550***	0,8586***
21 ans	1,0977***	0,7426***	1,3529***	1,0199***
22 ans	1,2616***	0,9453***	1,5347***	1,2195***
Plus de 22 ans	1,5566***	1,0998***	1,8472***	1,3870***
Enfants				
N'a pas d'enfants	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
A des enfants	-0,2129***	-0,4921***	-0,2320***	-0,5091***
Discrimination				
N'a pas subi de discrimination	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
A subi une discrimination	-1,1030***	-0,4759***	-1,1288***	-0,4941***
CSP du père				
Cadres, professions intellectuelles sup, techniciens	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Père absent	-0,1908*	-0,0461	-0,2195**	-0,0696
Agriculteurs, artisans, chefs d'entreprises	0,1428**	0,2388***	0,1618*	0,2488***
Employé	0,0630	0,2218***	0,0799	0,2311
Ouvrier	0,0699	0,2609***	0,0685	0,2623***
Père ayant connu une période de chômage	-0,1913**	-0,2138**	-0,2528***	-0,2708***
Travail en cours d'études				
Jobs d'été	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Stages	0,0540	0,2255***	-0,2491***	0,0742
Emploi régulier	0,3183***	0,2371***	0,3023***	0,2464***
Passage par un contrat en alternance				
Contrat d'apprentissage	1,0409***	0,5596***		
Contrat de qualification			0,4952	-0,5007
Nombre d'observations	12 343	12 343	11 975	11 975

\$: EDI désigne un emploi à durée indéterminé, autrement dit un CDI ou un emploi de fonctionnaire ; \$\$: EDD désigne un emploi à durée déterminée : CDD ou intérim.

Lecture : avoir été en apprentissage en 2001 augmente la probabilité, toutes choses égales par ailleurs, d'accéder à un emploi (stable ou non) trois ans après être sorti de formation initiale.

Niveau de significativité : ***significatif au seuil de 1 % ; **significatif au seuil de 5 % ; *significatif au seuil de 10 %.

Champ : Ensemble de la génération 2001. Source : Enquête « Génération » 2001-Interrogation 2004, Céreq.

Les caractéristiques individuelles des bénéficiaires restent essentielles pour expliquer l'insertion (Sanchez 2004). Le sexe joue un rôle important. Les hommes demeurent favorisés par rapport aux femmes en termes de taux d'accès à l'emploi. Plus le primo-sortant est âgé, plus il a de chances d'accéder à un emploi. Cette variable est toutefois corrélée au niveau de diplôme. D'autres variables jouent un rôle important, comme la région de résidence, l'origine sociale et ethnique, le fait d'avoir des enfants ou d'avoir déclaré avoir subi une discrimination. Ces deux dernières variables ont un effet négatif dans la probabilité d'accéder à un emploi. Le fait d'habiter en Île-de-France augmente de façon significative la probabilité d'accéder à un emploi normé. Les statistiques descriptives montrent une grande territorialité de l'apprentissage. Il existe en effet de grandes inégalités entre les régions qui ont la charge de la gestion de l'apprentissage depuis sa décentralisation. Les régions jouent en effet un rôle important en ce qui concerne l'apprentissage (Simmonet et Ulrich 2000). De plus, le financement de l'apprentissage fondé sur la taxe d'apprentissage dont les petites entreprises sont exonérées conduit à favoriser les grandes agglomérations qui bénéficient sur leur territoire de grandes entreprises.

Les apprentis, toutes choses égales par ailleurs, bénéficient d'une meilleure insertion professionnelle que les non-apprentis. Leurs probabilités d'accéder à un emploi stable ou de nature temporaire sont multipliées respectivement par 1,0409 et 0,5596. Elles sont fortement significatives. Cette évaluation montre, d'une part, que l'apprentissage joue un rôle positif sur l'insertion professionnelle des jeunes, et, d'autre part, que l'apprentissage a un effet plus important que les autres formes de travail en cours d'études (les stages par exemple). Ces résultats s'expliquent notamment par l'expérience professionnelle acquise lors de leur formation initiale, si bien qu'ils sont « réputés » plus employables. Ils bénéficient d'atouts sur le marché du travail, alors que les autres, passés par la voie scolaire standard, n'en bénéficient pas.

L'évaluation du contrat de qualification montre des résultats semblables en ce qui concerne la quasi-totalité des variables explicatives du taux d'accès à un emploi. En effet, le contrat de qualification ne semble pas avoir de résultat significatif sur l'accès à un emploi stable ou pas par rapport au groupe de non traités, toutes choses égales par ailleurs.

Des études ont été réalisées notamment à partir du panel des bénéficiaires de la politique de l'emploi et de la formation professionnelle. Elles montrent que trois ans après la sortie de la formation initiale, les jeunes ayant effectué leurs études par apprentissage sont plus souvent en emploi que ceux qui ont suivi leur cursus par la voie scolaire. Néanmoins, ce différentiel décroît avec un niveau de formation plus élevé. Les jeunes avec un CAP ou un BEP, l'écart est de 10 points alors qu'il est seulement de 2 points pour ceux ayant un niveau bac+2 (Arrighi et Joseph 2005). La spécialité de formation y joue également un rôle important. La proportion d'apprentis qui sont en emploi trois ans après être sortis du système éducatif varie fortement selon les spécialités. Sanchez (2004) montre que 85 % des jeunes qui ont fait un contrat d'apprentissage ou de qualification sont en emploi deux ans et demi après le terme de ces contrats. Les femmes et les jeunes pas ou faiblement diplômés sont les plus désavantagés dans l'accès à l'emploi. Un des facteurs d'une meilleure insertion professionnelle est d'aller jusqu'au terme du contrat et obtenir une validation de la formation ou un diplôme. Le secteur d'activité et le domaine professionnel jouent également un rôle important. Cette étude confirme que les jeunes ont une meilleure situation professionnelle après leur contrat en alternance comparativement à leur situation antérieure.

Cette évaluation montre des résultats quant au taux d'accès à l'emploi (stable ou non), mais qu'en est-il de l'aspect qualitatif. Une évaluation à partir du critère du salaire confirme-t-il ou infirme-t-il les derniers résultats obtenus ?

2.2. Une évaluation qualitative des contrats en alternance

Les jeunes ayant suivi une formation par alternance, notamment les apprentis, sont réputés plus « employables » et plus productifs. Ils devraient logiquement être mieux rémunérés. Qu'en est-il en réalité ?

L'évaluation du différentiel salarial entre les bénéficiaires de l'apprentissage, puis du contrat de qualification, se déroule en deux étapes. Il s'agit d'évaluer le salaire seulement pour les jeunes qui travaillent. Étant donné qu'il peut exister un biais de sélection, nous utilisons, afin de le contrôler, une méthode en deux étapes à la Heckman (1979). On estime tout d'abord la probabilité de travailler avec un modèle TOBIT, d'où l'on obtient l'estimation des paramètres de l'équation de sélection. À partir de ces estimations, on calcule le ratio de Mills. Les résultats des paramètres estimés montrent que bénéficier d'un dispositif en alternance permet d'avoir un gain net en salaire trois ans après la sortie de formation initiale.

Tableau 3

DIFFÉRENTIEL DE SALAIRE POUR LES JEUNES AYANT BÉNÉFICIÉ D'UN CONTRAT EN ALTERNANCE (APPRENTISSAGE OU CONTRAT DE QUALIFICATION) COMPARATIVEMENT AUX NON BÉNÉFICIAIRES

Variables	Contrat de qualification	Apprentissage
Constante	5,02808***	4,96280***
SEXE	0,11081***	0,10588***
Age	0,12947***	0,13271***
age_2	-0,00201***	-0,00207***
IDF	0,09850***	0,09907***
PFRANCE	0,01630*	0,01832*
CAPBEP	0,14507***	0,14540***
BAC	0,02015	0,02821*
BAC2	0,08687***	0,09086***
SUPDIPL	0,23354***	0,24087***
CA20N	-0,00709	-0,00628
MOY taille de l'entreprise	0,03085***	0,03077***
GDE taille de l'entreprise	0,19864***	0,19763***
DISCR	-0,10708***	-0,10744***
PERCHO	-0,03707***	-0,03357***
STAGE	0,06827***	0,08153***
EMPLREG	-0,04226***	-0,03892***
QUAL2	0,10409*	
APPR		0,04745***
Ratio de Mills	0,12584	0,13078*

Les travaux qui ont été fait sur le sujet montrent que le niveau de formation est le principal facteur quant à l'existence d'un gain net en salaire (Arrighi et Joseph 2005). Jusqu'au niveau baccalauréat, le taux d'accès à l'emploi des apprentis est plus important mais ils ne bénéficient pas de gain de salaire par rapport aux jeunes formés par la voie scolaire. Après le baccalauréat, ils n'accèdent pas plus facilement à un emploi mais sont mieux rémunérés. Il existe un gain net en salaires pour les apprentis de niveau bac+2. La différence de rémunération est minime. Elle n'est significatif qu'au niveau bac+2. À ce niveau de formation, les apprentis n'accèdent pas plus facilement à un emploi mais ont un gain net en salaire. Les résultats de ces évaluations montrent qu'il n'y a pas nécessairement un avantage à être un ancien apprenti. Les bénéfices varient en fonction des niveaux, des spécialités de formation et des secteurs d'activité. Le niveau de formation favorise davantage l'accès à l'emploi que la filière de formation. « *La poursuite d'études par la voie scolaire protège toujours mieux du chômage qu'une orientation précoce vers un CFA (centre de formation d'apprentis)* » (op. cit.)

Plusieurs travaux se sont penchés sur la comparaison entre les jeunes ayant suivi leur formation en apprentissage et ceux qui ont suivi un cursus dans un lycée professionnel (Sollogoub et Ulrich 1999 ; Simmonet et Ulrich 2000). Ces études montrent que les apprentis ont une plus grande probabilité d'être en emploi que les jeunes ayant suivi un cursus dans un lycée professionnel, et moins probablement à temps partiel. L'accès à l'emploi est donc meilleur pour les apprentis que les jeunes sortis de lycées professionnels mais on ne constate pas de différences au niveau des salaires (d'embauche et croissance de salaire) (Simmonet et Ulrich 2000).

Conclusion

L'alternance connaît une importante croissance. Cette évolution s'accompagne d'une augmentation des niveaux des diplômes des jeunes bénéficiaires. Ainsi, les contrats en alternance touchent davantage de jeunes diplômés du supérieur et s'éloignent de sa destination traditionnelle, les faiblement diplômés. Ces contrats ont été mis en place pour pallier une formation insuffisante ou inadéquate des jeunes les plus touchés par le chômage. Les changements récents tendent à éloigner l'alternance de son objectif. Or, ces dispositifs sont pris en charge en grande partie par les pouvoirs publics.

Les évaluations sur le contrat d'apprentissage montrent qu'il est efficace en termes de taux d'accès à l'emploi mais qu'il n'existe pas réellement de gain net en salaire. Le facteur le plus discriminant dans l'accès

à l'emploi reste le niveau de diplôme et la spécialité de formation. En ce qui concerne le contrat de qualification, les résultats de l'évaluation sur la probabilité d'accéder à un emploi ne sont pas significatifs, mais on constate un léger gain net en salaire, toutes choses égales par ailleurs. Même si ces résultats semblent modestes, ces contrats aidés ont également pour but de maintenir les jeunes sans emploi en contact avec le monde du travail, et ainsi de leur permettre d'acquérir une formation et une première expérience professionnelle.

Les pouvoirs publics doivent donc certes privilégier ce type de mesures, dans un contexte où le taux de chômage touche majoritairement les moins qualifiés. Ils doivent également s'interroger sur l'utilité d'étendre un dispositif coûteux pour la collectivité aux jeunes les plus diplômés et donc déjà favorisés.

Bibliographie

Arrighi J.-J. et Brochier D. (2005), « 1995-2003, l'apprentissage aspiré par le haut », Céreq, *Bref*, n° 217, mars.

Arrighi J.-J. et Joseph O. (2005), « L'apprentissage : une idée simple, des réalités diverses », Céreq, *Bref*, n° 23, octobre.

Bonnal L., Favard P. et Mendès-Clément S. (2005), « Peut-on encore occuper un emploi qualifié après un CAP ou un BEP », *Économie et statistique*, n° 388-389.

Céreq (2005), *Quand l'école est finie ? Premiers pas dans la vie active de la « Génération 2001 »*, Céreq, septembre.

Giret J.-F., Nauze-Fichet E., Tomasini M. (2006), « Le déclassement des jeunes sur le marché du travail », *Données sociales-La Société française*, Insee.

Greffé X. (1995), *La formation professionnelle des jeunes : le principe d'alternance*, Paris, Anthropos.

Heckman J. (1979), « Sample Selection Bias as a Specification Error », *Econometrica*, vol. 47, n° 1, pp. 153-161.

Marchal N., Molinari-Perrier M. et Sigot J.-C. (2004), « "Génération 2001 ". S'insérer lorsque la conjoncture se dégrade », Céreq, *Bref*, n° 214, décembre.

Romani C. (2004), *Alternance(s). Synthèse de vingt ans de développement en France et à l'étranger*, Céreq, NEF, n° 11, mars.

Rose J. (2005), « D'une génération à l'autre. Les effets de la formation initiale sur l'insertion », Céreq, *Bref*, n° 222, septembre.

Ruby S. (2004), « Les contrats d'apprentissage et de qualification : les caractéristiques individuelles des bénéficiaires restent essentielles pour expliquer l'insertion », DARES, *Premières informations Premières synthèses*, n° 05.1, janvier.

Simmonet V. et Ulrich V. (2000), « La formation professionnelle et l'insertion sur le marché du travail : l'efficacité du contrat d'apprentissage », *Économie et statistique*, n° 337-338.

Sollogoub M. et Ulrich V. (1999), « Les jeunes en apprentissage ou en lycée professionnel, une mesure quantitative et qualitative de leur insertion sur le marché du travail », *Économie et statistique*, n° 323, pp. 31-52.

Le programme individuel de formation et la mise en œuvre de ses modalités dans le cadre de la loi du 4 mai 2004

L'exemple du droit individuel à la formation dans le secteur aéronautique et spatial en Midi-Pyrénées

*Philippe Jean-Amans**

Le dispositif de formation professionnelle continue français trouve principalement sa source dans la loi du 16 Juillet 1971. Ensuite, l'ANI du 21 septembre 1982, avec la loi du 24 février 1984 dite loi Rigout¹, viennent partiellement réformer ce dispositif, ainsi que la loi du 21 décembre 1991, dite « loi Aubry », qui est issue de l'ANI du 3 juillet 1991. Cependant, c'est la loi quinquennale sur l'emploi, du 20 décembre 1993, qui vient simplifier et rationaliser le système de formation professionnelle continue.

Au cours de l'année 1998, le gouvernement français s'est intéressé aux enjeux et aux défis de la formation professionnelle et a fait conduire deux études sur cette thématique. D'une part, le Livre Blanc de Nicole Péry², qui souligne l'importance de développer l'accès à la formation, ainsi qu'un accès égal entre les entreprises et l'égalité hommes-femmes. Et d'autre part, le rapport Lindeperg³ qui formule un certain nombre de propositions portant sur le rôle des organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA) et la construction d'un service de proximité ouvert à tous. Dès lors, on peut observer une volonté d'individualisation de la formation professionnelle qui a conduit à l'engagement des négociations entre les partenaires sociaux, formalisant ainsi l'ANI du 20 septembre 2003 et du 5 décembre 2003.

À cet égard, faisant suite à l'engagement de négociations entre les partenaires sociaux au cours de l'année 2001, et à la promulgation de la loi du 4 mai 2004 portant réforme du dispositif de formation professionnelle continue, il apparaissait pertinent de mener des travaux de recherche sur les nouvelles dispositions s'imposant aux entreprises et à leurs salariés, et plus particulièrement sur un droit nouveau : le droit individuel à la formation (DIF). Le DIF, institué par la loi de 2004, octroie au salarié un crédit de vingt heures de formation par an, cumulable sur six ans, soit cent vingt heures maximum au total. Cette formation est à la charge de l'entreprise. Elle donne lieu au versement d'une allocation de formation égale à 50 % du salaire, considérant que la loi impose la formation hors du temps de travail. Ce droit est dit « individuel » car il est à l'initiative du salarié qui doit formuler sa demande de formation par écrit. En revanche, l'employeur a le pouvoir de la refuser sans que ce refus puisse être systématique⁴. Toutefois, le DIF peut aussi avoir pour effet crucial de modifier l'attitude du salarié face au changement et de le convaincre de l'importance d'évoluer.

L'objet de cet article est de pouvoir mettre en évidence la façon dont les entreprises se sont approprié le dispositif de ce nouveau droit qu'est le DIF. De plus, notre ambition est d'apporter des éléments de mesure qualitatifs concernant le niveau d'efficacité du nouveau dispositif de formation professionnelle des salariés (la loi du 4 mai 2004) touchant plus particulièrement à leur carrière professionnelle et/ou à leur trajectoire professionnelle, et ceci pour un secteur d'activité déterminé : le secteur aéronautique et spatial en Midi-Pyrénées.

* **Philippe Jean-Amans**, maître de conférences en sciences de gestion, Département sciences économiques et gestion, UFR Sciences Espace & Société, Université de Toulouse Le Mirail, 5, allées Antonio Machado, 31058 Toulouse cedex 09 ; IIRHE (CNRS), Université des sciences sociales, Toulouse 1, Bât J, 2, rue du Doyen Gabriel Marty, 31042 Toulouse cedex ; Philippe.Jean-Amans@univ-tlse1.fr.

¹ Rigout : auteur du projet de loi réformant le dispositif de formation professionnelle.

² Péry N., Secrétaire d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle, *La formation professionnelle, diagnostics, défis et enjeux*, 1999.

³ Lindeperg G., *Les acteurs de la formation professionnelle*, Rapport au 1^{er} Ministre, 1999.

⁴ En effet, dans le cas de deux refus consécutifs, le salarié a la possibilité de convertir son DIF en congé individuel de formation (CIF) prioritaire. Le salarié peut ainsi faire valoir sa propre demande en matière de formation. Cette possibilité, en ce qui concerne le DIF, reste modeste en raison d'un crédit d'heures limité, surtout si l'entreprise est soucieuse d'éviter la capitalisation.

1. L'analyse exploratoire

1.1. Le modèle interprétatif

D'un point de vue théorique, notre recherche s'appuie sur la notion de formation tout au long de la vie retenue par le Bureau international du travail (BIT) et l'Organisation internationale du travail (OIT), ainsi que le concept de logique des compétences associé à la démarche compétence.

Pour Alain Bournazel (2005) cette notion est entrain de s'imposer comme un nécessaire élément de compétitivité économique, alors que Paul Santelman (2001) identifiait déjà « un nouveau droit de l'homme » ou plutôt un « droit à la formation » qui allait voir le jour. Concernant le concept de logique des compétences (Zarifian 1999), il est étroitement lié à la démarche compétence (Brochier 2002), cet ensemble conduisant à une reconnaissance individuelle des compétences.

D'autre part, nous avons analysé les premières études de terrain menées sur le DIF, respectivement par le Groupement des acteurs et des responsables de la formation (Garf) et la Cégos⁵ au cours du premier trimestre 2006. Elles nous ont amené à définir les axes de recherche et nous ont permis intuitivement de formuler les hypothèses de recherche suivantes :

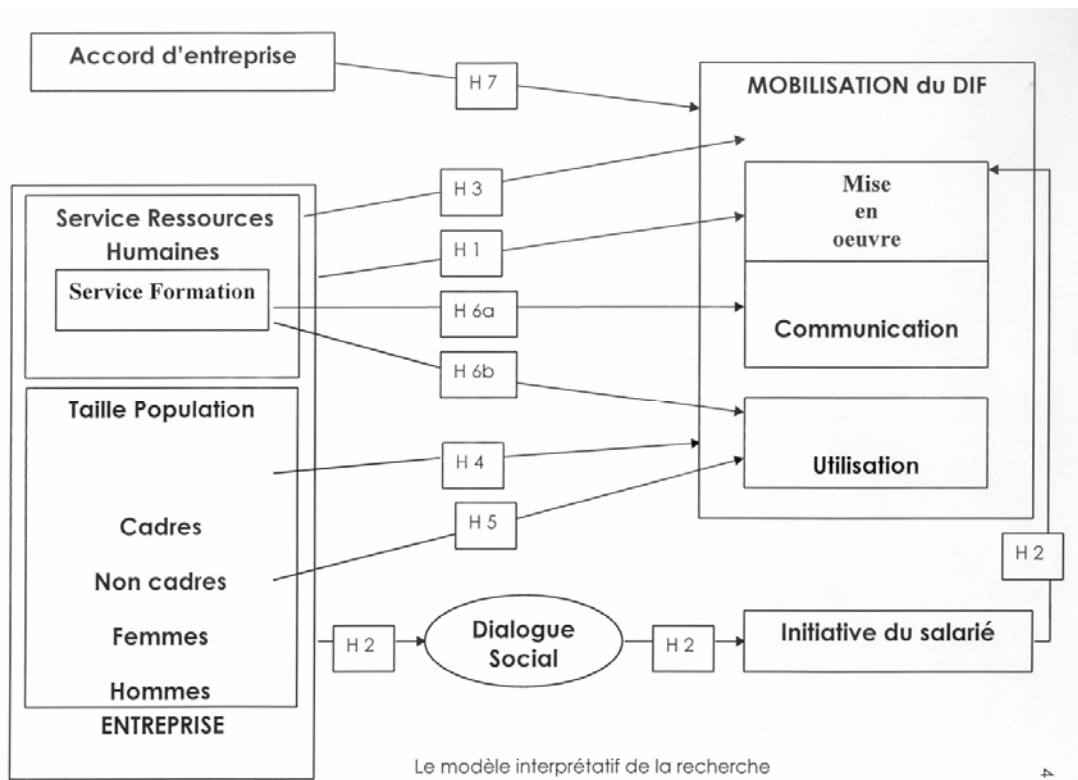
- H1 : « la mise en œuvre du DIF est majoritairement à l'initiative de l'employeur » ;
- H2 : « les entreprises qui recourent au dialogue social développent l'initiative du salarié et la mise en œuvre du DIF » ;
- H3 : « les entreprises qui ont une fonction RH développée mettent davantage en oeuvre le DIF » ;
- H4 : « les entreprises qui ont une population salariée de cadres majoritaires, mobilisent davantage le DIF » ;
- H5 : « la proportion de femmes chez les salariés est en relation positive avec l'utilisation du DIF, quel que soit le statut » ;
- H6a : « les entreprises ayant un responsable formation communiquent davantage sur le DIF » ;
- H6b : « les entreprises ayant un responsable formation utilisent plus fréquemment le DIF » ;
- H7 : « la signature d'accords d'entreprise est un facteur déterminant de la mobilisation du DIF ».

Afin de concevoir un modèle interprétatif de la recherche qui soit suffisamment lisible, nous avons décidé de le formaliser de façon concrète sous la forme d'un schéma général (cf. page suivante).

Il aura pour fonction de représenter l'ensemble des relations multiples et complémentaires identifiées entre les différentes composantes de l'entreprise, au regard des relations que nous avons définies pour chacune des hypothèses. De plus, nous nous attacherons à représenter les différentes relations de l'entreprise à son environnement interne et externe.

À ce niveau de notre recherche, il est important de préciser que nous avons adopté une démarche hypothético-déductive.

⁵ CEGOS : organisme de formation, « Conseil en management par les compétences ».



1.2. Le protocole de recherche

1.2.1. La sélection de l'échantillon

L'importance et le dynamisme du secteur aéronautique et spatial en Midi-Pyrénées nous a conduit à sélectionner un échantillon d'entreprises représentatif. Notre échantillon représente 61 % de l'effectif salarié du secteur aéronautique et spatial en Midi-Pyrénées, avec six départements représentés sur les huit qui composent la région Midi-Pyrénées.

Pour une meilleure lisibilité, nous avons élaboré une taxinomie constituée de trois niveaux :

- 1^{er} niveau : les grandes entreprises : plus de 520 salariés (8 entreprises) ;
- 2^e niveau : les entreprises moyennes : de 65 à 520 salariés (8 entreprises) ;
- 3^e niveau : les petites entreprises : moins de 65 salariés (9 entreprises).

Toutes les entreprises sélectionnées dans notre échantillon sont partenaires du Pôle mondial de compétitivité AESE qui a été validé au cours de l'été 2005. Le secteur étudié, conscient des réalités qui s'imposent à lui en termes d'acquisition, de construction ou encore de renforcement des compétences, s'est engagé dans une démarche de réflexion-formation étroitement associée au programme individuel de formation des salariés.

Échantillon total des entreprises	Effectif total	Localisation
AIRBUS FRANCE TOULOUSE	11 768	Haute-Garonne
SIEMENS VDO AUTOMOTIVE	2 765	Haute-Garonne
EADS ASTRIUM	2 300	Haute-Garonne
ALCATEL ALENIA SPACE	2 206	Haute-Garonne
LATECOERE	1 112	Haute-Garonne
LIEBHERR AEROSPACE TOULOUSE SA	816	Haute-Garonne
THALES AVIONICS	724	Haute-Garonne
ROCKWELL COLLINS	594	Haute-Garonne
EADS ATR	520	Haute-Garonne
ACTIA	491	Haute-Garonne
LABINAL INGENIERIE FRANCE	489	Haute-Garonne
MAZERES AVIATION	218	Ariège
RECAERO	207	Ariège
MECAPROTEC INDUSTRIES SA	190	Haute-Garonne
INTESPACE	148	Haute-Garonne
SUD OUEST FABRICATION D'OUTILLAGE	146	Aveyron
ANTAVIA	64	Tarn et Garonne
MARCEAU AMALRIC	60	Tarn
TECHNIQUES ET FORMAGES	40	Lot
MECAMESURES TECHNOLOGIES	39	Haute-Garonne
CRM	37	Tarn
SIER	37	Haute-Garonne
FERRAND JEAN & FILS	35	Tarn
DEFI 12 SAS	32	Aveyron
AERO COMPOSITE TOULOUSAIN	15	Haute-Garonne
Effectif total de l'échantillon	25 053	

1.2.2. Méthodologie de la recherche empirique

Dans le cadre de notre recherche empirique, nous avons élaboré un guide d'entretien semi-directif (ESDC). Afin de recueillir les données nécessaires à notre travail d'analyse, nous avons mené des entretiens sur la période de juin à septembre 2006 auprès :

- de responsables formation ;
- de responsables RH ;
- de responsables administratifs chargés des RH.

À l'issue de l'ensemble des entretiens réalisés, nous avons procédé à leur retranscription dans le but de réaliser un traitement informatique des données recueillies. Pour ce faire, nous avons sélectionné le logiciel Alceste reconnu pour sa pertinence dans l'analyse de données textuelles issues de contenus d'entretiens semi-directifs centrés.

Le logiciel Alceste classe de façon statistique les phrases du corpus étudié en fonction de la distribution du vocabulaire à l'intérieur de ces phrases.

Dans son analyse, le logiciel Alceste, établit une liste des mots les plus significatifs, ainsi que des UCE les plus significatives. Les UCE représentant des phrases ou des parties de phrases du corpus.

2. Les résultats

Le traitement des données textuelles effectué par le logiciel Alceste nous a fourni des pistes interprétatives, qui nous ont permis de procéder au test des hypothèses de recherche formulées. Ce test a mis en évidence la validation partielle des hypothèses que nous avons formulées intuitivement.

2.1. Les hypothèses non validées

Nous avons intuitivement formulé l'hypothèse *H7* selon laquelle « *la signature d'accords d'entreprise est un facteur déterminant de la mobilisation du DIF* ». Cependant nous n'avons pas pu la valider car au moment de notre enquête (juin à septembre 2006), un seul accord de groupe avait été signé, celui d'EADS en date du 21 avril 2006, concernant 4 entreprises de notre échantillon (Airbus France Toulouse, EADS ASTRIUM, EADS ATR, et INTESPACE), dont l'application n'était pas encore effective.

Pour sa part, le test de l'hypothèse *H6b* qui supposait que « *les entreprises ayant un responsable formation utilisaient plus fréquemment le DIF* » s'est révélé négatif. En effet, l'interprétation des résultats de notre recherche a permis de mettre en évidence que la présence d'un responsable formation ne favorisait pas l'utilisation du DIF. Ceci a pour effet de susciter des interrogations quant à la réelle efficacité de la communication sur le DIF, et remet par conséquent en cause la validation possible de l'hypothèse *H6a* qui suppose que « *les entreprises ayant un responsable formation communiquent davantage sur le DIF* ».

L'hypothèse *H4* que nous avons formulée, considérant que « *les entreprises qui ont une population salariée de cadres majoritaires, mobilisent davantage le DIF* » n'a pas été validée. L'interprétation de nos résultats a montré que les entreprises qui n'ont pas une population cadres majoritaires mobilisent davantage le DIF. Il est important de noter à ce niveau que la mobilisation du DIF par une population salariée non cadre est essentiellement associée à des formations liées à l'acquisition de compétences linguistiques et bureautiques.

2.2. Les hypothèses validées

Nous allons préciser les principales implications managériales qui découlent des hypothèses de recherche validées.

La validation de l'hypothèse *H1* nous confirme que « *la mise en œuvre du DIF est majoritairement à l'initiative de l'employeur* ». Cela implique au niveau managérial :

- la capacité des petites et moyennes entreprises à développer les pratiques observées concernant le DIF face à la montée en puissance du DIF dans le temps et à l'importance de la capitalisation progressive des heures de DIF ;
- mais aussi la capacité de ces mêmes petites et moyennes entreprises à pouvoir mobiliser dans le temps un personnel suffisant qui sera dédié à la gestion effective du DIF dans l'entreprise (information, conseil...) ;
- le danger que peut représenter à terme la position des grandes entreprises en termes de DIF. En effet pour certaines d'entre elles, rien ne s'est passé ou presque jusqu'à l'aboutissement des négociations engagées en vue de la signature d'un accord d'entreprise ou de groupe. Cependant, une capitalisation importante d'heures de DIF s'est opérée durant cette période.

Concernant la validation de l'hypothèse *H2*, elle nous confirme que « *les entreprises qui recourent au dialogue social développent l'initiative du salarié et la mise en œuvre du DIF* ».

À ce niveau, les implications managériales sont de plusieurs ordres :

- le DIF apparaît comme une opportunité de renforcer le dialogue social dans les entreprises avec l'appui d'un entretien obligatoire tous les 2 ans ;
- la capacité à développer corrélativement le niveau du dialogue social et celui de l'initiative du salarié dans le cadre de la mise en œuvre du DIF. Ceci en fonction de la taille de l'entreprise mais aussi des personnels en charge des RH, sans pour autant transférer une trop lourde responsabilité aux salariés ;
- mais aussi, la capacité des entreprises d'être en mesure de ne pas provoquer auprès des salariés, la sensation qu'elle tente de s'immiscer dans leur vie privée et à ce titre, d'augmenter ainsi l'ingérence perçue par le salarié.

Pour sa part, l'hypothèse H3 retient que « *les entreprises qui ont une fonction RH développée mettent davantage en oeuvre le DIF* ». Le test positif de cette hypothèse fait émerger les implications suivantes :

- la volonté de la hiérarchie de l'entreprise ainsi que son implication, peuvent compenser la taille de la fonction RH, notamment en favorisant le dialogue social qui peut la conduire à des résultats similaires, ou encore grâce à la négociation même si elle ne conduit pas nécessairement à un accord d'entreprise ;
- la volonté et la capacité du personnel en charge des RH, en termes de connaissances effectives du dispositif et de ses modalités, peuvent semblablement conduire au même résultat, à la condition que la hiérarchie ne vienne pas s'y opposer ;
- une fonction RH développée associée à la présence d'un responsable formation doit permettre une plus grande mise en oeuvre du DIF.

Concernant la validation de l'hypothèse H6a, elle confirme que « *les entreprises ayant un responsable formation communiquent davantage sur le DIF* ». Dès lors, on identifie plusieurs implications managériales telles que :

- la difficulté pour les petites et moyennes entreprises d'être en capacité de pouvoir financer un poste de responsable formation ou similaire ;
- la volonté de la hiérarchie de déléguer exclusivement une personne au sein de cette entreprise à cette fonction ;
- la possibilité pour les petites entreprises n'ayant pas les moyens financiers de se doter d'un responsable formation, de désigner une personne de l'entreprise identifiée comme personne-ressource afin de communiquer spécifiquement sur le DIF.

Cependant, la validation de l'hypothèse H6a et la non validation de l'hypothèse H6b fait naître une contradiction entre les deux relations intuitivement supposées, qui pourrait laisser croire que la communication pourtant favorisée par la présence d'un responsable formation n'a pas de conséquence sur l'utilisation du DIF.

L'hypothèse H5 valide le fait que « *la proportion de femmes chez les salariés est en relation positive avec l'utilisation du DIF, quel que soit le statut* ». Au niveau managérial, ceci implique :

- la capacité de l'entreprise et des personnels en charge des RH, d'identifier avec précision les profils des femmes salariées, afin d'optimiser leur évolution en termes de compétences et d'organiser ainsi les différents programmes individuels de formation ;
- une problématique féminine spécifique se dégage du secteur d'activité que nous avons étudié, il s'agit du taux d'effectif salarié féminin. Dans ce sens, il apparaît nécessaire de renforcer la communication sur les nouveaux métiers de ce secteur et les programmes de formation accessible au titre du DIF, et sortir ainsi des discours vieillissants pour pouvoir attirer cette population ;
- face à l'inégalité d'accès à la formation, l'influence de l'effectif femmes dans l'entreprise apparaît comme un moyen nouveau de se recentrer sur ses compétences, mais aussi de se projeter sur ses besoins en compétences futurs (avec l'appui de la GPEC par exemple).

Conclusion

Synthèse des résultats obtenus

La recherche que nous avons menée nous a permis d'apporter des réponses aux différents questionnements relatifs à l'élaboration du programme individuel de formation et plus particulièrement de la mise en place du DIF au sein de l'entreprise, ceci dans le cadre de la loi du 4 mai 2004. Les entreprises du secteur aéronautique et spatial en Midi-Pyrénées ont été le terrain privilégié de l'étude empirique qui nous a conduit à valider partiellement notre modèle interprétatif de la recherche initial.

En termes d'apports, notre recherche a donné lieu à un ensemble de considérations théoriques et à une analyse empirique sur un terrain spécifique. Toutefois, il est important de préciser que les conclusions de cette recherche ne peuvent pas être généralisées à l'ensemble des entreprises, considérant la spécificité de notre terrain d'étude (secteur aéronautique et spatial en Midi-Pyrénées).

La réponse au premier objectif de notre étude réside dans la construction d'un modèle (modèle non exhaustif) permettant d'interpréter les actions et les interactions susceptibles d'être révélées. Dans ce sens, l'analyse des résultats de l'étude menée et leur interprétation nous ont amené à valider un certain nombre

d'hypothèses (5 parmi 8). Dans ce sens, nous avons formulé un certain nombre de préconisations au titre de l'optimisation d'une démarche DIF possiblement transposable plus largement à d'autres entreprises du secteur concerné.

Concernant le deuxième objectif de notre étude, il est étroitement lié au fait que certaines hypothèses de recherche formulées n'ont pas pu être validées (3 parmi 8). Nous traiterons de cette situation parallèlement aux limites contextuelles de notre recherche. Ce constat nous a amené à identifier un certain nombre d'implications managériales qui en découlent (3) et qui trouvent leur source d'une part dans les différents entretiens que nous avons réalisés et d'autre part dans les résultats de la pré-analyse des données recueillies lors de nos entretiens.

Les limites et les prolongements de la recherche

Au terme de nos travaux, un certain nombre de voies de recherche futures émergent sur les plans méthodologique, contextuel et conceptuel.

• Concernant les limites et les prolongements méthodologiques

On peut souligner que les outils d'analyse qualitative peuvent parfois contraindre les objectifs de recherche. On remarque que la connaissance préalable que l'on a du corpus induit la sélection de tel ou tel fait au dépend d'autres, et qu'en fait cette sélection vise à montrer ce que l'analyste pressent et ne sont recherchés que les résultats qui viennent corroborer ses hypothèses implicites ou explicites.

La mobilisation d'un autre outil d'analyse qualitatif pourrait permettre de compléter et de croiser utilement les résultats obtenus (Lexico, Troppe...).

• Concernant les limites et les prolongements contextuels

Le caractère quantitatif nécessaire au type de notre recherche n'était pas possible à conduire auprès de la population salariée faute d'un recul suffisant quant à la mise en place effective du DIF dans les entreprises du secteur aéronautique et spatial en Midi-Pyrénées.

Sur ce point, il serait intéressant de mener des travaux permettant de mesurer la résistance des salariés à la formation. D'autre part, des études du même type pourraient être menées dans d'autres secteurs d'activités moins spécifiques ou encore d'autres territoires ayant la même activité.

Au même titre, il serait intéressant que des études puissent être conduites sur l'impact des accords de branche, mais aussi l'impact des accords d'entreprise considérant les premiers résultats observables sur ce sujet.

• Concernant les limites et les prolongements conceptuels

La notion de compétence (Gilbert et Parlier 1992) et le concept de compétence (Lichtenberger 2003), étudiées par plusieurs auteurs, trouve ses limites face à la notion de logique des compétences. Celle-ci nous conduit inexorablement d'une construction collective des compétences à leur reconnaissance individuelle. Des travaux récents menés par certains chercheurs font émerger le concept de compétence individuelle (Peretti 2006), initiant dans les entreprises des implications managériales nouvelles associées à d'autres formes d'organisation des RH et donc de la formation.

Ce nouveau concept de compétence individuelle place plus que jamais le salarié au cœur de son devenir professionnel, le rendant ainsi acteur de son parcours professionnel. Notamment, si l'on fait un parallèle entre la démarche individuelle et le DIF associé à chaque salarié (droit à l'initiative).

Bibliographie

Amherdt C.-H., Dupuich-Rabasse F., Emery Y. & Giauque D. (éds.) (2000), *Compétences collectives dans les organisations*, Québec, Les Presses de l'Université de Laval.

Ardouin T. & Gasse S. (2006), « Éducation ou formation tout au long de la vie : droit à l'éducation ou devoir de formation ? », *Éducation permanente*, 167, pp. 147-157.

Baraldi L., Christine D. & Monchatre S. (2002), « La gestion des compétences. Quelle individualisation de la relation salariale ? », in D. Brochier (éd.), *La gestion des compétences*, Paris, Economica, pp. 113-134.

Barkatoolah A. (2000), « Reconnaître l'expérience tout au long de la vie. Les apports du bilan de compétences et de la validation des acquis professionnels », *Actualité de la formation permanente*, n° 168, pp. 84-89.

Besucco-Bertin N., Klarsfeld A. & Quintero N. (1998), *L'institution d'une logique compétence dans l'industrie pharmaceutique : un enjeu de redéfinition du lien branche-entreprises*, Marseille, Céreq, Documents « Observatoire », n° 140, pp. 22-35.

Bournazel A. (2005), *La formation professionnelle : gestion et évaluation, le pentagone de la formation*, Paris, SEFI Édition.

Brochier D. (éd.) (2002), *La gestion des compétences. Acteurs et pratiques*, Paris, Economica.

Campinos-Dubernet M. (2001), *La formation professionnelle en mutation ; développer et reconnaître les compétences*, Paris, Éditions Liaisons.

Cazal D. & Peretti J.-M. (1992), *L'Europe des ressources humaines*, Paris, Éditions Liaisons.

Cerdin J.-L. & Peretti J.-M. (2001), « Trends and Emerging Values, Human Resources Management in France », *International Journal of Manpower*, 22 (3), pp. 216-226.

Courpasson D. & Livian Y.-F. (1991), « Le développement récent de la notion de compétence : glissement sémantique ou idéologique ? », *Revue de gestion des ressources humaines* (1), pp. 3-9.

Dejoux C. & Dietrich A. (2005), *Management par les compétences*, Paris, Pearson Education.

Denimal P. (2004), *Classification, qualification, compétences. Pour des actions sur l'organisation et le dialogue social*, Paris, Éditions Liaisons.

Dennery M. (2005), *Réforme de la formation professionnelle*, Paris, Éditions ESF.

Dietrich A. (1999), « La dynamique des compétences, point aveugle des techniques managériales », *Formation-Emploi*, n° 6, pp. 9-25.

Drejer A. (2001), « Illustrating Competence Development », *Measuring Business Excellence*, 5 (3), pp. 6-10.

Dubar C. (2000), *La formation professionnelle continue : transformations, contraintes et enjeux*, Bruxelles, Academia Bruylant.

Dupuich-Rabasse F. (2006), *La gestion des compétences collectives*, Paris, L'Harmattan.

Eden C. & Ackerman F. (2000), « Mapping Distinctive Competencies: a Systemic Approach », *Journal of Operational Research Society*, 51 (1 part Special Issue), pp. 12-20.

Fernandez A.-F. (2006), *Le DIF : comprendre et mettre en oeuvre la réforme de la formation professionnelle*, Paris, Dunod.

Garcia B. (2004), « Vers une recomposition du rôle et des acteurs de la relation formation-emploi ». *Actualité de la formation permanente*, n° 193, pp. 30-36.

- Gauron A. (2000), *Formation tout au long de la vie*, Paris, La Documentation française.
- Geoffroy F. & Tijou R. (2002), *Les pratiques des entreprises européennes dans la gestion des compétences*, GARF-INSEP Éditions.
- Gilbert P. & Parlier M. (1992), « La compétence : du mot valise au concept opératoire », *Actualité de la formation permanente*, n° 116, pp. 14-18.
- Gilbert P. & Parlier M. (2000), « La gestion prévisionnelle des ressources humaines : de la gestion prévisionnelle de l'emploi à la gestion par les compétences », in D. Weiss (éd.), *Ressources humaines*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Hajjar V. & Baudion-Broye A. (Éds.) (2004), *Modèles et méthodologies d'analyse des compétences : le double éclairage des pratiques et des recherches*, Toulouse, Octares.
- Heijde C. M. V. D. & Van Der Heijden B. I. J. M. (2006), « A competence-Based and Multidimensional Operationalization and Measurement of Employability », *Human Resource Management*, 45(3), pp. 449-476.
- Jacot H., Brochier D. & Campino-Dubernet M. (éds.) (2001), *La formation professionnelle en mutation. Développer et reconnaître les compétences*, Paris, Éditions Liaisons.
- Klarsfeld A. & Oiry E. (2003), *Gérer les compétences. Des instruments aux processus*, Paris, Vuibert.
- Le Boterf G. (2004), *Construire les compétences individuelles et collectives : la compétence n'est plus ce qu'elle était*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Levy-Leboyer C. (1996), *La gestion des ressources humaines et la gestion des compétences*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Lichtenberger Y. (2003), *Compétence, compétences*, Encyclopédie des ressources humaines, Éditions Vuibert.
- Luttringer (2004), « La formation professionnelle continue entre individualisation et personnalisation des droits des salariés », *Droit social*, n° 5, pp. 472-481.
- Maggi-Germain N. (2004), « La formation professionnelle continue entre individualisation et personnalisation des droits des salariés », *Droit social*, n° 5, pp. 482-493.
- Merle V. & Lichtenberger Y. (2001), « Formation éducation tout au long de la vie 1971-2001, deux réformes un même défi », *Formation Emploi*, n° 76, pp. 169-190.
- Murray P. & Blackman D. (2006), « Managing Innovation Through Social Architecture, Learning and Competencies: a New Conceptual Approach », *Knowledge & Process Management*, 13 (3), pp. 132-143.
- Oiry E. (2002), « La gestion des compétences à l'épreuve du temps », *Actualité de la formation permanente*, n° 177, pp. 21-26.
- Parlier M. & Savereux S. (2000), *Reconnaître la compétence ? Des démarche d'entreprises*, ANACT.
- Parmentier C. (2005), *Le DIF en fiches*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Peretti J.-M. (1985), « Un renouvellement des pratiques de gestion des ressources humaines », *Revue française de gestion*, n° 53-54.
- Peretti J.-M. (2006), *Ressources humaines*, Paris, Éditions Vuibert.
- Roger A. (2004), « Les formes du management. Gestion des ressources humaines et management des compétences », *Les Cahiers français*, n° 321, pp. 52-57.

Roy B. (2001), « Une construction collective pour une reconnaissance individuelle », *Travail et changement*, n° 264, pp. 10-12.

Roy B. & Parlier M. (2001), « Logique de compétences : une construction collective pour une reconnaissance individuelle », *Travail et changement*, n° 164, pp. 10-12.

Santelman P. (2001), *La formation professionnelle, nouveau droit de l'homme*, Paris, Gallimard.

Sire B. (1996), « Clarifier l'évaluation des compétences », *Personnel* (7).

Tallard M. (2005), « La formation professionnelle tout au long de la vie », *Regards sur l'actualité* n° 309, 19-32.

Weiss D. (éd.). (2005), *Ressources humaines*, Paris, Éditions d'Organisation.

Zarifian P. (1999), *Objectif compétence : pour une nouvelle logique*, Paris, Éditions Liaisons.

Dossier, De 1987 à 1997, « Où en est la gestion des compétences ? » (1997), *Personnel*, n° 385, pp. 7-72.

GLOSSAIRE

AES : Administration économique et sociale
AFB : Association française des banques
AFPA : Association nationale pour la formation des adultes
AFIGEO : Association française pour l'information géographique
AITF : Association des ingénieurs territoriaux de France
ANPE : Agence nationale pour l'emploi
APEC : Association pour l'emploi des cadres
ASSEDIC : Association pour l'emploi dans l'industrie et le commerce
ATER : Attaché temporaire d'enseignement et de recherche

BEES : Brevet d'état d'éducateur sportif
BEP : Brevet d'études professionnelles
BEPA : Brevet d'études professionnelles agricoles
BEPC : Brevet d'études du premier cycle
BFI : Banque de financement et d'investissement
BIT : Bureau international du travail
BMA : Brevet des métiers d'art
BNQ : Bas niveau de qualification
BNSSA : Brevet national de sécurité et de sauvetage aquatique
BP : Brevet professionnel
BPA : Brevet professionnel agricole
BT : Brevet de technicien
BTA : Brevet de technicien agricole
BTP : Secteur du bâtiment et des travaux publics
BTS : Brevet de technicien supérieur
BTSA : Brevet de technicien supérieur agricole

CAP : Certificat d'aptitude professionnelle
CAPEPS : Certificat d'aptitude à l'enseignement de l'éducation physique et sportive
CAPES : Certificat d'aptitude au professorat l'enseignement du second degré
CAT : Centre d'aide au travail
CDD : Contrat à durée déterminée
CCB : Convention collective des banques
CCN : Convention collective nationale
CDI : Contrat à durée indéterminée
CEFI : Comité d'études sur les formations d'ingénieurs
CGE : Conférence des grandes écoles
CEP : Certificat d'études professionnelles (supprimé en 1992)
CERC : Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale
CEREQ : Centre d'études et de recherches sur les qualifications
CERFA : Centre d'enregistrement et de révision des formulaires administratifs
CES : Contrat emploi-solidarité
CFA : Centre de formation d'apprentis
CIFRE : Convention industrielle de formation pour la recherche
CNAM : Conservatoire national des arts et métiers
CNFPT : Centre national de la fonction publique territoriale
CNIG : Conseil national de l'information géographique
CNR : Conservatoire national de région
CNRS : Centre national de la recherche scientifique
CPC : Commission professionnelle consultative
CPGE : Classe préparatoire aux grandes écoles
CSM : Conseil supérieur de la magistrature
CSP : Catégorie socioprofessionnelle

DADS : Déclaration annuelle de données sociales
DARES : Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques du ministère du Travail.
DDEN : Délégué départemental de l'Éducation nationale
DDTE : Direction départementale du travail et de l'emploi
DEA : Diplôme d'études approfondies
DEAVS : Diplôme d'état d'auxiliaire de vie sociale
DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DES : Diplôme d'études supérieures
DESS : Diplôme d'études supérieures spécialisées
DEUG : Diplôme d'études universitaires générales
DGESCO : Direction générale de l'enseignement scolaire
DIF : Droit individuel à la formation
DIRDE : Dépense intérieure de recherche et développement des entreprises
DNSEP : Diplôme national supérieur d'expression plastique
DRASS : Direction régionale des affaires sanitaires et sociales
DREES : Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques.
DRH : Direction/directeur(trice) des ressources humaines
DRTEFP : Direction régionale du travail de l'emploi et de la formation professionnelle
DU : Diplôme d'université
DUT : Diplôme universitaire de technologie

EJET : Enquête jeunes en transition
EN : Éducation nationale
ENGEES : École nationale du génie de l'eau et de l'environnement de Strasbourg
ENITA : École nationale d'ingénieurs des travaux agricoles
ENM : École nationale de magistrature
ENMD : École nationale de musique et de danse
ENSA : École normale supérieure agronomique
EPA : Établissement public à caractère administratif
EPCI : Établissement public de coopération intercommunale
EPST : Établissement public à caractère scientifique et technologique
ESB : École supérieure du bois.
ERP : *Enterprise resources planning*
ERT : Équipe de recherche technologique
ESA : École supérieure d'agriculture

FAP : Famille d'activité professionnelle
FIF : Formation des ingénieurs forestiers
FPC : Formation professionnelle continue
FQP : Formation et qualification professionnelle

GFE : Groupe formation-emploi
Greta : Groupement d'établissements
GRH : Gestion des ressources humaines

HNQ : Haut niveau de qualification

IEP : Institut d'études politiques
INH : Institut national d'horticulture
INSEE : Institut national des statistiques et des études économiques
IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres
IUT : Institut universitaire de technologie

JORF : Journal officiel de la république française

LEA : Langues étrangères appliquées
LMD : Licence master doctorat

MAP : Ministère de l'agriculture et de la pêche
MEN : Ministère de l'Éducation nationale
MSG : Maîtrise des sciences de gestion
MST : Maîtrise des sciences et techniques

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques
OFIP : Observatoire de la formation et de l'insertion professionnelle
ONMAS : Observatoire national des métiers de l'animation et du sport
OPCA : Organisme paritaire collecteur agréé
ORFS : Observatoire régional des formations supérieures
OTT : Organisation du temps de travail

PCS : Professions et catégories sociales
PIB : Produit intérieur brut
PME-PMI : Petites et moyennes entreprises-petites et moyennes industries
PRC : Point relais conseil

RNCP : Répertoire national des certifications professionnelles
ROME : Répertoire opérationnel des métiers et des emplois
RTT : Réduction du temps de travail

SEG : Sciences économiques/Gestion
SEGPA : Section d'enseignement général et technique
SHS : Sciences humaines et sociales
SIG : Système d'information géographique
SISE : Système d'information sur les étudiants
SMS : Sciences médico-sociales
SNV : Sciences de la nature et de la vie
SSM : Sciences des structures et de la matière
STAPS : Sciences et techniques des activités physiques et sportives
STI : Sciences et technologies industrielles
STS : Section de technicien supérieur
STT : Sciences et technologies tertiaires
STSI : Sciences et technologie/Sciences pour l'ingénieur
SVT : Sciences de la vie et de la terre

TGI : Tribunal de grande instance
TIC : Technologies d'information et de communication

VAE : Validation des acquis de l'expérience
VAP : Validation des acquis professionnels

Les précédentes publications des journées du longitudinal

Ourtau Maurice et Werquin Patrick (dir.), *L'analyse longitudinale du marché du travail. Journées d'étude du Céreq et de ses centres associés. Toulouse, 7-8 mars 1994.* Marseille, Céreq, 1994, coll. Documents n° 99.

Degenne Alain, Mansuy Michèle et Werquin Patrick (dir.), *Trajectoires et insertions professionnelles. 2e journées d'étude Céreq/Lasmas-Institut du Longitudinal. L'analyse longitudinale dans le marché du travail. Caen, 28 et 29 juin 1995.* Marseille, Céreq, 1995, coll. Documents n° 112, 364 p.

Degenne Alain, Mansuy Michèle, Podevin Gérard, et Werquin Patrick (dir.), *Typologie des marchés du travail. Suivi et parcours. 3e journées d'étude Céreq/Cérétim/Lasmas-Institut du Longitudinal. L'analyse longitudinale du marché du travail. Rennes, 23-24 mai 1996.* Marseille, Céreq, 1996, coll. Document n° 115.

Degenne Alain, Grelet Yvette, Lochet Jean-François, Mansuy Michèle et Werquin Patrick (dir.), *Les politiques de l'emploi. 4e journées d'études Céreq-Lasmas-Institut du longitudinal-LES-Université Paris I. Paris, 22 et 23 mai 1997.* Marseille, Céreq, 1997, coll. Documents n° 128, 386 p.

Degenne Alain, Stoeffler-Kern Françoise et Werquin Patrick (dir.), *Cheminelements de formation dans l'enseignement supérieur et parcours d'insertion professionnelle. 5èmes journées d'études Lasmas-Institut du Longitudinal (Lasmas-IdL), BETA/CRA-Céreq. Strasbourg, 14-15 mai 1998.* Marseille, Céreq, 1999, coll. Documents n° 141, 343 p.

Degenne Alain, Lecoutre Marc, Lievre Pascal et Werquin Patrick (dir.), *Insertion, transition professionnelle et identification de processus. 6e journées d'études Céreq/Lasmas-Institut du Longitudinal/CER Groupe ESC Clermont. L'analyse longitudinale du marché du travail. Clermont-Ferrand, 27-28 mai 1999.* Marseille, Céreq, 1999, coll. Documents n° 142, 374 p.

Bertrand Hugues, Degenne Alain, Guillot Olivier, Rose José et Werquin Patrick (dir.), *Trajectoires d'emploi et conditions d'existence des individus. 7e journées d'études longitudinales dans l'analyse du marché du travail. Nancy, 25 et 26 mai 2000.* Marseille, Céreq, 2000, coll. Document n° 148, 317 p.

Degenne Alain, Grelet Yvette, Vergnies Jean-Frédéric et Werquin Patrick (dir.), *Construction et usage des catégories d'analyse. 8e journées d'études Céreq/Lasmas-Institut du Longitudinal. L'analyse longitudinale du marché du travail. Marseille, 17-18 mai 2001.* Marseille, Céreq, 2001, coll. Documents n° 156, 303 p.

Formation tout au long de la vie et carrières en Europe. 9es journées d'études Céreq/Lasmas-Institut du Longitudinal/IREIMAR. L'analyse longitudinale du marché du travail. Université de Rennes 1-Céreq-Bretagne. Rennes, 15 et 16 mai 2002. S.l., s.e., 2002, 391 p.

Degenne Alain, Giret Jean-François, Grelet Yvette et Werquin Patrick (dir.), *Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail. 10es journées d'études Céreq/Lasmas-Institut du Longitudinal. Université de Caen. Caen, 21-22-23 mai 2003.* Marseille, Céreq, 2003, coll. Documents n° 171.

Degenne Alain, Giret Jean-François, Guégnard Christine, Paul Jean-Jacques et Werquin Patrick (dir.), *Genre et données longitudinales. XIes journées d'analyse longitudinale du marché du travail. Dijon, 27-28 mai 2004.* Marseille, Céreq, 2004, coll. Relief n° 4, 400p.

Giret Jean-François, Grelet Yvette, Ourtau Maurice et Werquin Patrick (dir.), *Construction et valorisation des compétences : l'apport des analyses longitudinales. XIIes journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail. Toulouse, 26-27 mai 2005.* Marseille, Céreq, 2005, coll. Relief n° 8, 312 p.

Béret Pierre, Di Paola Vanessa, Giret Jean-François, Grelet Yvette et Werquin Patrick (dir.), *Transitions professionnelles et risques. XIIIes journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail. Aix-en-Provence, 1^{er} et 2 juin 2006.* Marseille, Céreq, 2006, coll. Relief n° 15, 344 p.

Giret Jean-François, Grelet Yvette, Laviaille Christophe, Timoteo Joaquim et Werquin Patrick (dir.), *Ruptures et irréversibilités dans les trajectoires. Comment sécuriser les parcours professionnels ? XIVes journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail. Orléans, 30-31 mai 2007.* Marseille, Céreq, 2007, coll. Relief n° 22, 450 p.

CÉREQ
Dépôt légal 2^e trimestre 2008

Imprimé par le Céreq
Marseille

RAPPORTS ET ECHANGES SUR LES LIENS EMPLOI-FORMATION

ISBN : 978-2-11-096909-5
ISSN : 1763-6213

30 €

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