

Quelle(s) évaluation(s) pour quelle(s) professionnalisation(s) à l'université

**3^e journée d'échanges du réseau de recherches
«Evaluation Formation Emploi»
Toulouse, 24-25 octobre 2013**

Catherine Beduwé
beduwe@ut-capitole.fr

**Philippe Lemistre
(coord.)**

Certop, centre associé régional du
Céreq de Toulouse

Céreq,
10, place de la Joliette, BP 21321,
13567 Marseille cedex 02.

Ce document est présenté sur le site du Céreq afin de favoriser la diffusion et la discussion de résultats de travaux d'études et de recherches. Il propose un état d'avancement provisoire d'une réflexion pouvant déboucher sur une publication. Les hypothèses et points de vue qu'il expose, de même que sa présentation et son titre, n'engagent pas le Céreq et sont de la responsabilité des auteurs.

Mars 2015

AVERTISSEMENT

Cinq laboratoires de recherche toulousains, le CERTOP (CAR de Toulouse), le CRM (coordinateur), le PDPS, l'équipe EFTS et le PRISSMH, ont pris l'initiative de créer un réseau de recherches interdisciplinaire en Economie-Gestion, Sociologie, Psychologie et Sciences de l'éducation sur le thème Evaluation Formation Emploi.

Ce réseau a reçu le soutien de la MSHS de Toulouse dans le cadre de ses appels à programme 2011, 2012 et 2013. Ce document rassemble sept contributions présentées lors de la journée d'échanges qui a eu lieu les 24 et 25 octobre 2013 à Toulouse et qui a constitué la troisième manifestation de ce réseau. Trois autres contributions ont été publiées dans le numéro 129 de janvier-mars 2015 de la Revue Formation Emploi. Les auteurs étaient invités à répondre à la question "Quelle(s) évaluation(s) pour quelle(s) professionnalisation(s) à l'Université ?" Les réponses et analyses présentées n'engagent que leurs auteurs.

SOMMAIRE

Introduction	5
Les travaux du réseau « Evaluation Formation Emploi ».....	7
Quelle(s) évaluation(s) pour quelle(s) professionnalisation(s) a l'université ?	10

PARTIE 1 : EVALUATIONS SYSTEMIQUES..... 17

Professionalisation et marché du travail : formations supérieures 19

Jean Vincens - Professeur Emérite CRM université Toulouse 1-CNRS

1. Que peut-on attendre de la professionnalisation ?	19
2. Quels changements dans les universités ?	24
Conclusion.....	29

Evaluer l'action des universités en faveur de l'insertion des étudiants : une question de méthode et de posture 31

José Rose, Aix Marseille Université, CNRS-LEST

1. Des dispositifs d'évaluation marqués par la pluralité des objectifs et des méthodes.....	31
2. Des dispositifs innovants pour préparer les étudiants à leur insertion professionnelle.....	33
3. L'évaluation problématique des dispositifs d'aide à l'insertion	36
Conclusion.....	41

Les enjeux de l'évaluation dans la professionnalisation. L'exemple de la licence professionnelle intervention sociale 45

Marc FOURDRIGNIER, Maître de Conférences, (CEREP). Université de Reims Champagne-Ardenne

Introduction	45
1. Les licences professionnelles intervention sociale	46
2. Les enjeux des évaluations de la professionnalisation.....	48
3. Evaluer les conditions de la professionnalisation	56

Quelle évaluation pour quelle professionnalisation des enseignants dans les ESPE ? 61

Loïc Clavier, MCF Sciences de l'éducation, Directeur Adjoint ESPE Académie de Nantes

CREN Université de Nantes

Introduction	61
1. La relation évaluation formation emploi dans la formation des enseignants.....	62
2. A l'épreuve des données collectées. Analyse et retour sur la conjecture d'une formation des enseignants reformée et lecture de la relation évaluation formation emploi.	69
Conclusion.....	73

PARTIE 2 : EVALUATIONS PAR LES RESULTATS 77

Est-il légitime de considérer l'insertion professionnelle comme indicateur de la qualité de la formation, en tenant compte du fait qu'une bonne partie des étudiants travaillent en cours d'études? Analyse comparée entre la Catalogne (Espagne) et Jalisco (Mexique)..... 79

José Navarro-Cendejas (CIDE-CONACYT), Jordi Planas (GRET-UAB)

Introduction	79
1. La professionnalisation à l'université : quelques remarques	80
2. Le travail en cours d'études et la professionnalisation	81
3. L'évaluation de la formation à partir des résultats de l'insertion professionnelle	82
4. Le cas catalan : le profil des étudiants catalans selon leur activité professionnelle pendant leurs études	84
5. Le cas de Jalisco (Mexique): les diplômés jalisciens selon leur activité professionnelle pendant leurs études et leurs résultats d'insertion	89
Conclusion.....	94

Les compétences des docteurs sur le marché du travail 5 années après la soutenance de thèse : résultats d'une enquête exploratoire..... 99

J. Calmand (Céreq, DEEVA), I. Recotillet (Céreq, DEEVA)

Introduction	99
1. Les débouchés des docteurs après 5 années de vie active.	100
2. Une analyse des compétences des docteurs.....	102
3. Les compétences comme déterminant du salaire des docteurs.....	108
Conclusion.....	117

L'enseignement supérieur court : analyse des disparités d'insertion des diplômés des formations professionnelles et des formations générales 125

Chokri ABDENNADHER, FSEG de Sfax-Tunisie, Emna ZAMEL, FSJEG de Jendouba-Tunisie

Introduction	125
1. Les formations courtes (professionnelles et générales) : quelles différences ?	126
2. Les déterminants individuels de l'accès à l'emploi	132
3. L'évaluation des formations courtes de l'enseignement supérieur.....	135
Conclusion.....	136

Annexes..... 139

INTRODUCTION

LES TRAVAUX DU RESEAU « EVALUATION FORMATION EMPLOI »

Catherine BEDUWE - CRM, Université de Toulouse Capitole

Quelle(s) évaluation(s) pour quelle(s) professionnalisation(s) à l'Université ?

Telle est la question que le Réseau Evaluation Formation Emploi¹ a souhaité poser à l'ensemble de la communauté scientifique – chercheurs et praticiens de toutes disciplines - et à laquelle les auteurs de ce document ont accepté de répondre. Ces échanges se sont déroulés les 24 et 25 octobre 2013 à Toulouse autour de 14 communications (cf. programme en annexe). L'objectif était d'interroger le lien entre professionnalisation et évaluation des formations ou, plus généralement, entre politiques de professionnalisation et évaluation (cf. appel à contributions en annexe). Le terrain choisi était celui de l'université. Les contributions présentées dans ce document sont issues des communications qui ont été reprises et pour certaines, publiées dans le numéro 129 de la Revue Formation Emploi.

Ce séminaire s'inscrit dans la continuité de deux séminaires précédents qui ont eu lieu à Toulouse également, en 2011² et en 2012³. Si la thématique générale – Évaluation Formation Emploi – ainsi que le principe de pluridisciplinarité des intervenants sont communs aux trois séminaires, le questionnement a évolué au fil du temps. C'est pourquoi il nous paraît utile de revenir rapidement sur les séminaires de 2011 et 2012 avant d'introduire le séminaire de 2013 et les travaux menés par la suite.

Le marché du travail est-il le lieu d'évaluation des formations ?

Le séminaire de 2011 a réuni une série de contributions/réflexions autour de la question suivante : *le marché du travail est-il le lieu d'évaluation des formations ?* On avait souhaité des contributions d'origines et de statuts divers, articulées autour d'une idée principale, afin d'ouvrir et d'alimenter le débat sur l'évaluation dans le champ formation emploi (Béduwé, 2012). La formulation de la question posée – où la notion d'emploi était évoquée à travers le terme de marché du travail – a principalement attiré des contributions d'économistes. En effet, le marché du travail permet, classiquement, une mesure des « performances » d'une formation ou d'une politique de formation, à travers, notamment, des enquêtes sur les « résultats » d'insertion professionnelle des diplômés d'une formation. Ceci étant, les réponses apportées se sont avérées prudentes voire circonspectes. Pour la plupart des intervenants, et quel que soit l'angle d'attaque choisi, il ressort que les informations issues de l'insertion professionnelle ne permettent pas de dégager de manière claire et univoque le rôle intrinsèque d'une formation, d'un établissement de formation ou encore d'une politique de formation sur la qualité de

¹ Le réseau Evaluation Formation Emploi a été initié puis animé par des chercheurs en Economie, Sociologie, Psychologie sociale et Sciences de l'éducation de 5 laboratoires toulousains, le CRM (UMR UT1-CNRS), le CERTOP (UMR UT2-CNRS), le PDPS (CUFR JF Champollion), l'EFTS (UMR UT2-ENFA) et le PRISSMH-SOI (UT3). Il a reçu le soutien financier de la MSHS de Toulouse dans le cadre de ses appels à programme 2011, 2012 et 2013. Il a ainsi pu organiser trois journées d'échanges sur le thème Evaluation Formation Emploi, en 2011, 2012 et 2013. Ce document rend compte des contributions présentées au 3ème séminaire qui a eu lieu à Toulouse les 24 et 25 octobre 2013.

² Les contributions à ce premier séminaire ont fait l'objet d'une autre net.doc du Céreq : Béduwé C. (coordination) (2012). Le marché du travail comme lieu d'évaluation des formations ? Journée d'échanges « *Évaluation Formation Emploi* », Toulouse, 9 novembre 2011, Céreq Net.Doc n° 92.

³ Quelle est la pertinence des analyses de l'emploi et du travail dans l'évaluation des formations et plus généralement des politiques de professionnalisation des formations ? Toulouse, 15 et 16 novembre 2012.

l'insertion professionnelle. L'évaluation d'une formation à travers ses résultats sur le marché du travail – évaluation externe et ex post – est, au minimum, partielle. Ce premier séminaire a également permis de mettre en avant l'importance déterminante des questions de méthode et de cadre théorique dans un processus d'évaluation. Celles-ci peuvent même arriver à supplanter l'aspect épistémologique de la question posée.

Mais le principal enseignement de ce premier séminaire aura été la nécessité de consolider l'approche pluridisciplinaire du thème. En effet, les Relations entre Formations et Emplois (RFE) désignent toutes les formes de liens que l'on peut établir entre compétences acquises en situation de formation et compétences utilisées dans les situations de travail. Les RFE renvoient aussi bien à la professionnalisation des compétences, au développement de l'employabilité au sein même de la formation ou encore aux représentations plus subjectives que se font les étudiants du travail et de l'insertion professionnelle. Les RFE existent donc bien en amont de l'accès à l'emploi et au marché du travail, au moment de la construction des cursus de formation, lors des choix d'orientation ou de formation des étudiants ou encore dans la mise en place de dispositifs qui font lien entre l'école et le travail (apprentissage, Bureau d'aide à l'insertion professionnelle, école de formation professionnelle...). L'évaluation et les questions qu'elle pose ne peuvent être cantonnées à des mesures de performance via l'insertion professionnelle.

Pour tenir compte de ces aspects et élargir le réseau à toutes les disciplines des sciences humaines et sociales, la question posée lors du second séminaire est devenue :

Quelle est la pertinence des analyses de l'emploi et du travail dans l'évaluation des formations et plus généralement, des politiques de professionnalisation des formations ?

L'emploi restait l'angle d'attaque retenu pour interroger le sens et le bien-fondé des démarches d'évaluation des formations, mais dans une acception qui, en faisant appel au travail et à la notion de professionnalisation, permettait de mieux accueillir les problématiques des sociologues, des sciences de l'éducation, de la psychologie, ou encore des sciences politiques. Des chercheurs de ces différentes disciplines ont été invités à venir exposer comment la question, de leur point de vue, s'inscrit dans leur discipline. La journée était divisée en deux parties : la première était consacrée à ces approches disciplinaires, Sciences de l'éducation, Psychologie, Sciences politiques et Économie. La seconde journée était organisée autour d'échanges disciplinaires à propos de la question des valeurs dans l'Évaluation Formation Emploi : les contributions de trois chercheurs, en Économie, en Sciences de l'éducation et en Psychologie sociale ont été présentées puis rapportées et discutées par deux chercheurs d'une discipline différente (cf. programme en annexe). Ces échanges croisés ont montré combien les relations entre formations et emplois sont abordées de manière spécifique à chaque discipline. Les valeurs de l'évaluation sont très largement inscrites dans ces spécificités.

Ces deux premiers séminaires ont abouti à la rédaction d'un ouvrage collectif et pluridisciplinaire, mettant en avant toute une série de réflexions, théoriques, méthodologiques, et résolument épistémologiques, paru en 2014 chez l'Harmattan : «*Evaluation Formation Emploi Un chantier pluridisciplinaire*» (Béduwé, Bedin, Croity-Belz, 2014). Une originalité de cet ouvrage est de présenter à la fois des approches spécifiques à chaque discipline et des échanges entre chercheurs de différentes disciplines des sciences humaines et sociales, sur le rapprochement de ces trois termes, Evaluation Formation et Emploi.

Quelle que soit la discipline du chercheur ou le niveau d'intervention de l'expert, trois questions principales ont émergé de ce travail : quels liens existent-ils entre la production issue de la recherche (analyse des Relations entre Formations et Emplois (RFE)) et l'utilisation de ces travaux pour la décision politique (Évaluation Formation Emploi (EFE)) ? Quelle(s) valeur(s) promeut l'évaluation *via*

l'emploi et le travail ? Quelles valeurs ignore-t-elle ? De quels enjeux cette manière de penser la formation, de la développer, de la faire évoluer – à travers ses relations à l'emploi – est-elle porteuse ?

Il est ainsi apparu clairement qu'évaluer ce n'est pas seulement produire une analyse. Évaluer oblige à expliciter les valeurs que l'on met en avant comme cadre de référence et qui sous-tendent chaque étape de la démarche d'évaluation : élaboration de postures (ou d'hypothèses), mobilisation d'un réseau d'acteurs, définition de l'objet à évaluer, mise en œuvre d'un protocole d'évaluation, choix d'indicateurs de résultats, analyse et interprétation des résultats et, enfin, diffusion et valorisation du processus d'évaluation. Chacune de ces étapes repose sur des choix – inhérents aux disciplines et aux chercheurs – qui ne sont jamais neutres. La notion de valeur est présente dans chacune des contributions, parfois à la source du protocole d'évaluation, parfois à la lecture et à l'interprétation des résultats. Cette diversité dans la manière d'appréhender la notion de valeur, inhérente à l'activité d'évaluation, s'inscrit en grande partie dans la discipline d'appartenance de chaque auteur, mais également dans les choix des chercheurs eux-mêmes et dans leurs pratiques.

Distinguer analyse et évaluation amène immédiatement à s'interroger sur les liens entre la production de connaissances scientifiques et l'utilisation de cette connaissance pour la recommandation, la décision en matière de politique publique et l'amélioration des pratiques professionnelles. Évalue-t-on mieux les RFE quand on est capable de mobiliser les derniers résultats de recherche relatifs à l'analyse de ces RFE ? Finalement, on attend de l'évaluateur qu'il produise un jugement. Celui-ci, au-delà de sa conviction profonde, doit être explicité et justifié par un protocole d'évaluation transparent. Ces quasi-évidences qui sont apparues au fil des séminaires et des contributions portent en elles la question éternelle de la preuve (scientifique et/ou sociale), de la quête de la vérité (scientifique et/ou sociale), qui permet (ou permettrait) d'objectiver l'évaluation et de la faire reconnaître. Pour beaucoup, il s'agit avant tout « d'éclairer le débat public », ce qui laisserait penser que tous les résultats scientifiques sont intéressants, même s'ils sont contradictoires, comme c'est souvent le cas en sciences humaines et sociales, pourvu qu'ils soient débattus et qu'ils permettent l'expression de la démocratie.

S'interroger sur le sens et les valeurs de l'évaluation conduit à s'interroger sur les enjeux. Si l'objectif d'efficacité, améliorer la politique de formation et l'employabilité des individus tout en utilisant au mieux les fonds publics alloués, peut sous certaines conditions faire consensus, le pilotage de l'action publique par la performance fait débat. Il fait appel à l'usage d'indicateurs, quantitatifs le plus souvent, qui fournissent une mesure des résultats de la formation, à partir d'objectifs décidés par le décideur central⁴. Dans le domaine de l'Évaluation Formation Emploi, cela conduit à s'interroger sur la manière dont le rapprochement des deux mondes parfois antinomiques de la formation et de l'emploi produit de la normativité, en termes de gouvernance, de choix des modèles d'évaluation et d'utilisation des résultats.

Sens, valeurs et enjeux de l'Évaluation Formation Emploi : un des objectifs de notre travail est d'explicitier ces dimensions et de (s'auto) convaincre de l'intérêt qu'il y a à le faire. C'est également prendre un peu de recul vis-à-vis de l'injonction à évaluer pour laquelle nous sommes – chercheurs, experts et praticiens des RFE - de plus en plus souvent sollicités. Ceci étant, il s'agit moins de se positionner sur l'évaluation que de comprendre le sens, les valeurs et les enjeux d'une démarche qui met l'emploi, les compétences, l'employabilité, au cœur de l'évaluation des formations. C'est à cette condition que l'on peut, nous semble-t-il, produire des résultats ou proposer des solutions qui fassent évoluer les politiques et pratiques de formation.

⁴ Par exemple, Salais, R. (2010) « La donnée n'est pas un donné, pour une analyse critique de l'évaluation chiffrée de la performance », *Revue Française d'administration publique*, 3(135), 497-515.

QUELLE(S) EVALUATION(S) POUR QUELLE(S) PROFESSIONNALISATION(S) A L'UNIVERSITE ?

Catherine Béduwé et Philippe Lemistre

Après deux années de réflexions tournées essentiellement vers les dimensions épistémologique et méthodologique de l'EFE, le réseau a souhaité poursuivre ses travaux en choisissant un terrain d'application. On a retenu l'évaluation de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur. Un appel à communications a été lancé autour des trois thèmes qui taraudent le réseau :

- **Les valeurs de l'évaluation** : le questionnement des liens entre modèle d'évaluation et conception de la professionnalisation retenus, leurs valeurs implicites et explicites.
- **Les enjeux de l'évaluation** : le questionnement sur le sens de l'évaluation et sur l'utilisation de ses résultats, dans la construction des formations, leur professionnalisation, la performance du système d'enseignement supérieur et la professionnalité étudiante.
- **La normativité de l'évaluation** : le questionnement sur la manière dont le rapprochement des deux mondes parfois antinomiques de la formation et de l'emploi produit de la normativité, en termes de gouvernance, de certification et de sélection. Il s'agira d'analyser ce processus tant au niveau des pratiques enseignantes, des parcours étudiants que des choix des employeurs.

La professionnalisation des formations renvoie, quelle que soit l'approche disciplinaire, à deux aspects fondamentaux : le développement de l'employabilité des formés et des situations de mise en situation de travail d'une part (stages, alternance, modules d'aide à l'insertion professionnelle, à la construction de projet professionnel..., y compris dans les cursus généraux) et la construction de cursus de formation qui tiennent compte des besoins de l'économie d'autre part (ancrage des formations dans la division du travail, rapprochement entre offre et demande de travail, intervention de professionnels dans les cursus, généralisation de la logique compétence..., y compris dans les cursus généraux). Ces deux aspects de la professionnalisation ne sont pas indépendants. Le premier intervient tout au long du parcours d'un étudiant au sein de l'université, y compris dans des cursus académiques faisant la part belle aux enseignements généraux - et le second se focalise sur le contenu des enseignements délivrés pour y introduire des savoirs professionnels. L'un et l'autre mêlent la formation et l'emploi, les compétences et le travail.

Chacun de ces deux aspects de la professionnalisation à l'université s'est fortement développé ces 30 dernières années. Dans le même temps, leur évaluation est devenue un enjeu pour les universités par le biais des missions d'orientation et d'insertion professionnelle imposées par la loi LRU de 2007. C'est devenu un objet de recherche pour toutes les disciplines qui traitent de l'éducation. On s'accorde pour dire que l'ambiguïté de la notion de professionnalisation, la diversité de ses formes concrètes de réalisation et de ses finalités rendent difficile toute approche simplificatrice de son évaluation. Et, en retour, que les valeurs portées par les modèles d'évaluation, peu débattues et souvent non explicites, interrogent fortement l'usage de ces résultats d'évaluation comme soutien à la décision publique en matière d'éducation. L'objectif de ce séminaire était de montrer la pertinence de ces interrogations à travers des cas concrets de professionnalisation et/ou de travaux sur cette question.

Sept de ces contributions, nettement retravaillées au cours de l'année 2014 pour certaines, sont incluses dans ce document (Rose, Fourdrinier, Navarro & Planas, Clavier, Vincens, Abdennadher & Zamel, Calmand & Recotillet), trois ont été publiées dans la revue Formation Emploi n°129 du Céreq (Glaymann, 2015 ; Aussel, 2015 ; Doray, 2015) et une dans la revue économie et société (Kergoat et Lemistre, 2014). La contribution de J.F Orianne, reposait sur une publication antérieure (Conter &

Orianne, 2011) et celle S. Croity-Belz est en partie développée dans sa participation à l'ouvrage collectif (Croity-Belz, 2014).

Les contributions présentes dans ce document, et que nous résumons ci-dessous, offrent un éventail des questions soulevées par l'évaluation de la professionnalisation. Que l'approche soit économique, sociologique ou relève des sciences de l'éducation, elle montre que la réalité est toujours un peu plus complexe qu'on ne le pense dès que l'on cherche à sortir des évidences, soit que l'on s'interroge sur le sens de l'évaluation soit que l'on cherche à ouvrir la boîte noire de la professionnalisation. Chacune à sa manière bute sur des difficultés sémantiques, théoriques, ou sur des impasses méthodologiques. L'important est d'en témoigner.

Les quatre premières contributions renvoient à des évaluations systémiques des politiques de professionnalisation que mettent place les universités à différents niveaux, les trois dernières sont des réflexions issues d'évaluations par les résultats.

Professionnalisation et marché du travail, par Jean Vincens

La professionnalisation emprunte deux voies indissociables pour la formation initiale, celles des contenus et des parcours. La professionnalisation des contenus passe par la création de filières professionnelles comme les licences professionnelles en France. La mise en situation sur le marché du travail à travers les stages ou l'apprentissage procède à la fois de la professionnalisation des parcours et des contenus. Participent également à la professionnalisation des parcours, la création de modules et dispositifs *ad hoc*, y compris dans les filières dites générales, ceci afin d'améliorer l'adéquation entre compétences requises et acquises, d'une part en permettant au jeune de choisir sa voie en fonction de ses appétences et aptitudes et, d'autre part, en l'aidant à valoriser l'ensemble des expériences acquises.

Ce sont ces aspects que Jean Vincens aborde dans le cadre théorique économique « standard » associé à une vision marchande de la relation entre formation et emploi, vision qui guide la plupart des politiques mises en œuvre aujourd'hui. Dans cette perspective sont examinés sur le plan théorique (micro et macro) deux rôles principaux dévolus à la professionnalisation : améliorer l'insertion professionnelle des diplômés et contribuer à la croissance de l'emploi. Un essai est ensuite proposé pour inventorier les possibles, afin de réaliser ces objectifs à l'université selon trois modalités : professionnaliser les étudiants, reconfigurer certaines formations, modifier les rapports des universités avec les entreprises. Cette contribution clarifie les objectifs et présupposés des politiques actuellement menées, tout en soulignant, d'une part, leurs limites théoriques, notamment leur adéquationnisme et, d'autre part, les difficultés de mises en œuvre, telle la difficile conciliation entre les approches disciplinaires et professionnalisées. La conclusion postule que la professionnalisation doit être vue comme l'accompagnement indispensable d'une politique efficace d'expansion de l'emploi. Une conviction pas toujours partagée, y compris par les contributeurs aux journées EFE (Kergoat et Lemistre, 2014).

Evaluer l'action des universités en faveur de l'insertion des étudiants : une question de méthode et de posture, par José Rose.

La professionnalisation analysée par J. Rose relève plutôt des parcours universitaires : il s'agit des dispositifs mis en place par les universités pour améliorer et faciliter l'accès des étudiants à l'emploi, en marge ou en complément des enseignements dispensés dans le cadre des diplômes. Trois de ces dispositifs sont présentés, ainsi que l'évaluation dont ils ont fait l'objet. Ceci fournit à J. Rose le matériau pour développer une réflexion générale sur la démarche d'évaluation. Nécessaires, ne serait-

ce que parce qu'elles sont obligatoires, ces évaluations se révèlent extrêmement diverses, à la fois dans leurs démarches, leurs objets et leurs méthodes. Aucune ne paraît plus pertinente que l'autre ni exempte de risques évaluatifs – dérive technocratique ou génération d'effets pervers –, mais toutes présentent des éléments à valoriser. Autrement dit, l'évaluation peut être utile à la gouvernance des universités dès lors qu'elle s'attache à mettre en valeur les éléments positifs de chaque action : initiatives heureuses, actions pertinentes, justification des moyens engagés... Mais, comme le reconnaît J. Rose, cette mise en valeur demande auparavant d'apprécier la valeur des actions conduites. Il faut donc que quelqu'un (« l'Évaluateur »), individu ou collectif, prenne la responsabilité de décider de cette valeur. Et a-t-on envie d'ajouter, la justifie.

Les enjeux de l'évaluation dans la professionnalisation : L'exemple de la licence professionnelle intervention sociale, par Marc Fourdrinier

La professionnalisation étant destinée au marché du travail, son évaluation doit ou du moins devrait se faire en regard des catégories du marché du travail. En réalité, la volonté de professionnaliser les formations n'est pas directement issue de la pratique, mais guidée par des approches intuitives ou théoriques adéquationnistes, ou encore ancrées dans des conceptualisations qui supposent une allocation marchande des individus aux emplois (cf. le texte de Jean Vincens).

La contribution de Marc Fourdrinier replace la professionnalisation et son évaluation en la mettant en regard du rapport spécifique entre formation et emploi dans un secteur particulier, celui de l'intervention sociale. L'objectif est de clarifier les logiques de mise en œuvre pour l'habilitation des quatre licences professionnelles dédiées à ce secteur, avec une focale empirique sur l'une d'entre elles. L'hypothèse est que les caractéristiques propres à chaque secteur économique sont déterminantes pour l'analyse des processus de professionnalisations.

En effet, d'un point de vue sociologique, l'analyse globale de la professionnalisation atteint vite ses limites hors prise en compte du contexte spécifique de son déploiement.

La « logique de l'offre » contribue non seulement à la création des licences professionnelles, mais aussi à une évaluation par l'AERES qui semble en partie déconnectée des modalités de régulation de l'emploi dans les secteurs. Par exemple, pour le secteur de l'intervention sociale, créer des diplômes professionnels de niveau licence en leur assurant un minimum de débouchés nécessiterait une articulation au local qui, pour l'instant, échappe totalement aux instances d'évaluations et aussi en partie aux acteurs de l'université...qui créent les diplômes.

Quelle évaluation pour quelle professionnalisation des enseignants dans les ESPE, par Loïc Clavier

Mettre en regard les termes de professionnalisation et d'évaluation sous-tend l'existence d'un évaluateur légitime. Pour les économistes, théoriciens de l'offre, et nombre d'institutions aujourd'hui, l'expertise se voudrait externe et « donc neutre ». Loïc Clavier, comme d'autres chercheurs en sciences d'éducation et au-delà, défend une évaluation interne effectuée par les professionnels eux-mêmes en regard non pas de l'insertion, mais des compétences nécessaires à l'exercice de la profession, ceci dans le cadre spécifique de la formation des enseignants (Clavier, 2014). L'évolution vers la Masterisation de la formation des futurs enseignants du primaire et secondaire peut alors être envisagée comme une aporie des pratiques antérieures, notamment en limitant l'évaluation à quelques compétences, « un minimum commun » qui permet l'évaluation « externe », ceci en sacrifiant les

anciennes dimensions réflexives du processus pédagogique de l'évaluation interne et en ne conservant que des objectifs limités, dont celui de l'autonomisation de l'élève.

En rendant compte d'une recherche en cours, la contribution oppose notamment une actuelle logique certificative tournée vers la titularisation des enseignants, à une logique de qualification de l'individu tournée vers le développement professionnel, ceci à travers un descriptif historique des logiques institutionnelles et théoriques de professionnalisation des enseignants, confrontées aux réformes récentes.

Est-il légitime de considérer l'insertion professionnelle comme indicateur de la qualité de la formation, alors qu'une bonne partie des étudiants travaillent en cours d'études? Par José Navarro & Jordi Planas

La professionnalisation étudiée par J. Navarro et J. Planas relève du 2^{ème} aspect : les activités rémunérées exercées par les étudiants en parallèle, et bien souvent indépendamment de leurs études, peuvent être source de compétences, générales ou professionnelles, supplémentaires ou complémentaires à celles acquises en cours. Cette forme de professionnalisation « spontanée » peut agir sur la qualité de l'insertion professionnelle des diplômés (et non pas seulement sur la qualité du parcours d'étude). C'est ce que montrent les auteurs à travers l'étude de données catalanes et mexicaines : les jeunes diplômés des deux pays, qui ont travaillé sur des emplois en rapport avec leur formation, ont les meilleurs résultats d'insertion, meilleurs que ceux qui n'ont jamais travaillé et bien meilleurs que ceux qui ont eu un emploi sans lien avec leurs études. Ces résultats mettent en évidence la difficulté à établir un lien causal entre la qualité intrinsèque d'une formation et les résultats d'insertion professionnelle de ses diplômés. Ces activités rémunérées étant tout sauf marginales, et très diverses selon les formations, ne pas en tenir compte fausse le modèle d'évaluation des formations basé sur ces indicateurs de résultats et défendu par les universités.

Cette étude confirme, dans la lignée des réflexions issues du 1^{er} séminaire EFE, combien les relations de causalité entre formation reçue et qualité de l'emploi occupé sont complexes à démêler. Ainsi on peut se demander, dans la mesure où ce sont les jeunes qui travaillent sur des emplois en lien avec leur formation qui présentent ensuite les meilleurs résultats d'insertion, si, en retour, l'accès aux « bons emplois étudiants » n'est pas quand même le fait de certaines formations, plus professionnalisées que les autres ...

L'enseignement supérieur court : analyse des disparités d'insertion des diplômés des Formations professionnelles et des formations générales en Tunisie ? Par Chokri Abdennadher et Emna Zamel

La création du réseau des Instituts Supérieurs de l'Enseignement Technologique en Tunisie correspond à un objectif explicite de professionnalisation de l'enseignement supérieur court, visant à combler un déficit avéré de compétences professionnelles au niveau technicien supérieur, demandées par les entreprises, dans les secteurs secondaire et le tertiaire. Ces formations professionnelles, non universitaires, se sont très fortement développées depuis leur création en 1992, parallèlement à la filière universitaire traditionnelle de formations supérieures courtes, dites générales, mais relevant souvent des mêmes domaines de spécialités. Les deux filières ont bénéficié de la massification sans précédent de l'enseignement supérieur tunisien. Le suivi de l'insertion professionnelle de diplômés 2004 de chacune des deux filières offre aux auteurs la possibilité d'évaluer le caractère professionnel revendiqué des ISET. Les résultats montrent que l'effet moyen de la filière, à l'avantage des ISET, est

cependant limité et que les taux d'insertion dépendent d'abord de la spécialité de formation. A ce niveau, certains diplômés ISET ont effectivement des taux d'insertion excellents, qui s'expliquent, selon les auteurs, par une politique efficace de rapprochement entre institutions de formation et entreprises. Mais d'autres diplômés présentent de grosses difficultés, bien supérieures à celles des diplômés de formations universitaires non professionnelles. Pour les auteurs, celles-ci sont la conséquence d'une professionnalisation formelle, insuffisamment fondée sur les attentes des entreprises et la construction d'un lien structurel entre établissements de formation et marché du travail. Mais comment expliquer que des formations non professionnelles s'en sortent bien (toutes choses égales par ailleurs), voire mieux que les diplômés de formations professionnelles? On revient toujours à cette difficulté, inhérente à la complexité des relations formations emplois, de mettre en évidence le rôle intrinsèque d'une formation dans les résultats engrangés par ses diplômés. Et à celle, inhérente à la pluralité des enjeux d'une évaluation, de trouver la place des résultats statistiques dans une analyse systémique.

Les compétences des docteurs sur le marché du travail 5 années après la soutenance de thèse : résultats d'une enquête exploratoire. Par Julien Calmand & Isabelle Recotillet

Malgré leur haut niveau de diplôme, les docteurs n'échappent pas aux difficultés d'insertion professionnelle, du moins ont-ils du mal à accéder tous et dans de bonnes conditions à la recherche publique. Plusieurs réformes portent ainsi sur la professionnalisation des études doctorales et/ou la professionnalisation des docteurs. Dans les deux cas il s'agit de les rendre plus compétitifs sur les emplois de Recherche & Développement du secteur privé, en leur donnant de nouvelles compétences, en leur faisant prendre conscience de celles qu'ils ont ou encore en les incitant à s'ouvrir vers de nouvelles perspectives d'emploi. L'étude de Calmand et Recotillet porte sur une (auto)évaluation des compétences d'un échantillon de docteurs, compétences acquises lors de la thèse d'une part et requises dans l'emploi qu'ils occupent d'autre part. Les résultats de leur analyse, qui met en regard compétences acquises et requises pour les différentes disciplines et pour différents secteurs d'emplois, montrent que les compétences spécifiques des docteurs sont encore peu ou mal reconnues en dehors de la recherche et que leurs compétences générales ou transversales sont, notamment pour les spécialités de Lettres et Sciences Humaines, encore très insuffisantes.

Références bibliographiques associées aux séminaires EFE

- Aussel L. (2015) « Les enjeux d'une évaluation commanditée : Immersion au sein d'une recherche-intervention en sciences de l'éducation », *Formation Emploi* 129
- Béduwé C. (coordination) (2012). Le marché du travail comme lieu d'évaluation des formations ? Journée d'échanges « *Évaluation Formation Emploi* », Toulouse, 9 novembre 2011, Céreq Net.Doc n° 92.
- Béduwé C., Bedin V. & Croity-Belz S. (2014) *Évaluation Formation Emploi : un chantier pluridisciplinaire*, Paris : L'Harmattan.
- Croity-Belz S., Lemistre P. (2014) « Evaluation interne vs. évaluation externe de la professionnalisation des enseignants : regards croisés des sciences économiques et de la psychologie sociale du travail et des organisations ». In : Béduwé C., Bedin V. & Croity-Belz S. (Edts) *Évaluation Formation Emploi : un chantier pluridisciplinaire*, Paris : L'Harmattan.
- Conter B. & Oriane, J.F. (2011). « La flexicurité et la formation des demandeurs d'emploi : les politiques wallonnes à l'aune de l'approche par les capacités », *Formation emploi* 113
- Doray P., Tremblay E. & Groleau A. (2015) « Quelle professionnalisation dans les universités québécoises ? », *Formation Emploi* 129
- Glaymann D. (2015) « L'inflation des stages dans l'enseignement supérieur interroge sur leurs effets », *Formation Emploi* 129
- Kergoat P. & Lemistre P. (2014). « Professionnalisation de l'enseignement supérieur et sélection des publics : les faux-semblants de la démocratisation », *Économie et Société* n°36, série « socio-économie du travail », p.1405-1436

Partie 1 : EVALUATIONS SYSTEMIQUES

PROFESSIONNALISATION ET MARCHE DU TRAVAIL : FORMATIONS SUPERIEURES

Jean Vincens - Professeur Emérite CRM université Toulouse 1-CNRS

La professionnalisation des formations supérieures cherche à modifier en profondeur le contenu des formations, ainsi que les attitudes et les comportements des futurs diplômés. Ce mouvement de professionnalisation traduit la volonté de rapprocher les formations du monde économique et du marché du travail. Pour évaluer la professionnalisation il est donc indispensable d'avoir une vue plus précise de ce que signifie ce rapprochement.

La première question est de savoir ce que l'on peut en attendre, quels sont les objectifs que se fixent les établissements de formation qui s'engagent dans ce processus de professionnalisation des étudiants (ou que le Ministère leur impose). Connaître ces objectifs et ces attentes est en effet le préalable indispensable à toute évaluation de la pertinence des procédés mis en oeuvre pour cette professionnalisation.

La seconde question est ensuite celle des changements et des exigences nouvelles que cela implique pour les établissements et tout particulièrement pour les universités.

1. QUE PEUT-ON ATTENDRE DE LA PROFESSIONNALISATION?

On peut distinguer deux objectifs : améliorer l'insertion professionnelle des diplômés et, de façon plus générale contribuer à la croissance de l'emploi.

1.1. Améliorer l'insertion professionnelle des diplômés

1.1.1. Cet objectif général implique une définition de la « bonne insertion ». On s'accorde généralement sur l'idée que l'insertion est multidimensionnelle, mais que les dimensions essentielles que doit prendre en compte la politique de professionnalisation, concernent (i) la probabilité de trouver rapidement un emploi, (ii) la qualité de cet emploi, inséparable de son salaire, (iii) la stabilité de la situation professionnelle liée au statut de l'emploi (CDI versus CDD) et donc au caractère de l'éventuelle mobilité interentreprises : volontaire ou non. La satisfaction du jeune entrant est censée découler de l'atteinte de ces objectifs. L'adéquation entre le contenu de la formation et les compétences requises par l'emploi occupé a une signification plus floue. Pour certains c'est une condition nécessaire à l'atteinte des objectifs, pour d'autres c'est plutôt la condition de l'utilisation optimale des compétences et donc de l'efficacité du processus d'appariement entre l'offre et la demande de travail. Si on suit les premiers il ne pourra pas y avoir une bonne insertion sans adéquation, si on se range du côté des seconds, on distinguera un optimum de premier rang (l'adéquation) et un optimum de second rang où l'utilisation non optimale des ressources humaines n'empêcherait pas de juger que la politique de professionnalisation a réussi.

Que montre sur ces points l'observation des faits ?

1.1.2- Les nombreuses études appuyées sur les enquêtes longitudinales du CEREQ ont mis en évidence les principaux caractères du processus d'insertion des générations de sortants de l'appareil éducatif. Pour chaque génération il s'agit bien d'un processus étalé dans le temps, caractérisé pour certains par des mobilités entre emplois et par la succession de séquences d'activité, de chômage, voire de retour en formation ou de sortie temporaire du marché du travail.

S'agissant des formations supérieures, entre bac+ 2 et doctorat, les principaux traits sont les suivants :

- La spécialité de formation joue un rôle important ainsi que la possession ou non du diplôme. Mais on ne sait pas a priori si ce rôle est dû au contenu de la formation et à la pédagogie, ou si la sélection (notamment à l'entrée) et l'auto-sélection des candidats à la formation ne sont pas les déterminants importants.
- La baisse assez rapide du primo-chômage et la fréquence des changements d'emplois avec une amélioration au cours du temps de la correspondance entre le niveau de la formation et celui de l'emploi, montrent que la recherche se fait en emploi et pas seulement au cours des séquences de chômage.
- L'adéquation stricte entre spécialité de formation et emploi est généralement médiocre ou moyenne, sauf pour les emplois règlementés et elle s'améliore peu avec le temps. En revanche la qualité de l'emploi s'améliore au cours de la période d'observation.
- La concentration des débouchés diffère selon les formations et le degré de concentration (indice de Gini par exemple) reflète les modalités de la concurrence entre les formations pour un emploi donné.
- Naturellement la conjoncture économique a une influence évidente sur le profil de l'insertion d'une génération donnée.

L'observation longitudinale de l'insertion professionnelle, telle qu'elle s'effectue actuellement, fournit deux types d'informations qui peuvent être utiles pour l'évaluation de la professionnalisation. D'abord des informations sur les différences de résultats selon les formations. Il est clair que les formations considérées comme les plus « professionnalisées » (santé, Grandes Ecoles, voire IUT) ont de meilleurs résultats que les formations dites académiques. D'où la tentation à laquelle certains résistent mal, de dire que professionnaliser c'est imiter ces formations. Ensuite les informations sur la longueur du processus d'insertion pour une génération reflètent à la fois l'état du marché du travail et les tâtonnements de la recherche d'emploi par les jeunes et de la recherche de candidats par les entreprises. C'est ce dernier point auquel beaucoup semblent se référer lorsqu'ils estiment que la professionnalisation des formations doit rendre plus rapide et plus efficace le processus d'appariement.

Ainsi l'objectif essentiel de la politique de professionnalisation de l'enseignement supérieur est centré plus ou moins explicitement sur une analyse du chômage et de la qualité de l'emploi qui exige un autre angle d'attaque que l'analyse longitudinale.

1.1.3. L'analyse du chômage. Le taux de chômage global mesure la proportion de chômeurs dans la population active à un moment donné. Depuis longtemps on a cherché à distinguer les différentes causes du chômage. Deux d'entre elles sont assez aisément identifiables même si leur mesure présente de grandes difficultés. Le chômage conjoncturel est ainsi nommé par référence au cycle économique de l'ordre de cinq à sept ans. Ce cycle s'inscrit dans une tendance de croissance de longue durée du PIB, ses phases d'expansion et de contraction ont des durées inégales et variables. Le chômage frictionnel, lui, résulte, quelle que soit la conjoncture, des mouvements sur le marché du travail, prises

et cessations d'emplois, entrées et sorties de la population active, créations et suppressions d'emplois. Fondeur et Zanda (2009) estiment que chaque année en France une trentaine de millions de contrats de travail sont conclus⁵. A tout moment par conséquent, il existe un grand nombre d'individus qui cherchent des emplois et des employeurs qui cherchent à recruter et proposent des emplois. Il est clair que même si il y avait autant d'emplois disponibles que d'individus à la recherche d'un emploi, plus le temps nécessaire pour arriver à un appariement, sera long et plus le taux de chômage, mesuré à une date donnée, sera élevé. Tout ce qui améliore le fonctionnement du marché du travail et plus particulièrement tout ce qui permet aux chercheurs d'emplois de mener efficacement leur quête et de maximiser la probabilité d'être embauchés, réduit le temps de recherche et de vacance de l'emploi. C'est cet aspect du problème auquel on pense souvent lorsqu'on parle de « professionnaliser les étudiants » : apprendre à rédiger un CV, une lettre de candidature, à utiliser les canaux d'informations pour repérer les offres d'emplois...

Mais distinguer le chômage conjoncturel et le chômage frictionnel ne suffit pas. Il reste un chômage que, faute de mieux, on appelle souvent chômage structurel dont les causes sont beaucoup plus floues et controversées. On peut y voir un chômage endémique dû à un trend de croissance trop faible, de sorte que, même en période de haute conjoncture, le taux de chômage est très supérieur au chômage frictionnel. Cette faiblesse du taux de croissance peut elle-même être imputée soit à des facteurs généraux (le manque d'esprit d'entreprise, la frilosité des banques...), soit à la réglementation du marché du travail et notamment au régime d'allocations-chômage. On peut aussi l'analyser comme une sorte d'extension du chômage frictionnel, en ce sens qu'une partie de la population active ne remplirait pas les conditions d'employabilité requises par l'état des techniques et les modes d'organisation du travail avec leurs exigences d'efficacité. Les inadéquations diverses (de compétences, de localisations géographiques, d'état de santé) seraient à l'origine de ce chômage structurel.

La courbe de Beveridge constitue un moyen de représenter les divers aspects du chômage. Sur l'axe des abscisses on porte le taux de chômage, sur l'axe des ordonnées le taux d'emplois vacants exprimés en pourcentage de la population active. En période de haute conjoncture il y a beaucoup d'emplois vacants et moins de chômage. C'est le contraire en période de récession. La courbe est donc orientée de gauche à droite avec une pente négative. L'éloignement de la courbe par rapport aux axes dépend de l'importance du chômage non conjoncturel. Plus il est élevé et plus la courbe est loin des axes. Le déplacement de la courbe traduit donc une évolution de ce type de chômage⁶.

On voit les enjeux pour la politique de l'emploi. Si le chômage structurel est dû principalement à une insuffisance de la croissance, elle-même due à des facteurs généraux, la baisse du chômage relève d'une politique générale favorisant l'innovation, l'esprit d'entreprise etc. Si au contraire on estime que les inadéquations de la population active jouent un rôle important, une politique de formation, d'aide à la mobilité est nécessaire. La professionnalisation des études universitaires en recevrait une justification supplémentaire. Elle ne viserait pas seulement la réduction du chômage frictionnel, mais son objectif serait plus large.

1.1.4. Chômage global et chômage des jeunes. On sait que le chômage des jeunes (16-25 ans ou 16-29 ans) est plus élevé que celui des actifs entre 30 et 49 ans. La question est complexe. Il faut partir des

⁵ Parmi eux une majorité de CDD.

⁶ Il semble très difficile d'identifier avec certitude les causes d'un éventuel déplacement de la courbe de Beveridge, cf Diamond (2013).

motifs des recrutements pour y voir plus clair. Lorsqu'une entreprise cherche à pourvoir un emploi vacant du fait, notamment, du départ du précédent titulaire, le remplacement « à l'identique » semble s'imposer pour ne pas perturber l'organisation. La priorité est alors donnée aux actifs expérimentés et les débutants sont écartés au motif de leur manque d'expérience bien que leur salaire soit généralement inférieur à celui des travailleurs plus âgés. Au contraire lorsque le recrutement s'inscrit dans une politique d'ensemble visant l'expansion de l'effectif ou le maintien de l'équilibre démographique du personnel, l'appel aux jeunes est normal et l'entreprise accepte plus facilement l'absence d'expérience. Ces caractères de la place des jeunes sur le marché du travail pour les emplois qualifiés ont des conséquences sur la professionnalisation des formations.

Deux politiques sont possibles. La première essaie d'accroître la concurrence entre les jeunes et les travailleurs expérimentés, visant en somme à créer cet être mythique, « le débutant ayant de l'expérience ». Le résultat de cette politique serait d'élargir le champ de la recherche d'emploi par les jeunes. La seconde politique prend acte de la spécificité du marché du travail des jeunes et cherche à renforcer leur avantage naturel, la capacité d'adaptation et d'apprentissage (ainsi que leurs salaires plus faibles), moyen de pallier la faiblesse de leur expérience. Pour évaluer la professionnalisation il sera utile de bien comprendre si la politique de référence est la première ou la seconde.

1.1.5. En définitive on voit que l'objectif d'améliorer l'insertion professionnelle des jeunes a deux aspects. Le premier est centré sur le chômage frictionnel et par extension sur la partie du chômage structurel due à des inadéquations de formations. Cet objectif peut être visé quelle que soit la conjoncture, mais ses effets dépendent de l'ampleur du chômage dû à ces inadéquations. Pour le chômage frictionnel, les variables majeures sont le flux d'emplois vacants au cours du mois et le délai moyen avant qu'ils soient pourvus. Ce délai dépend du nombre d'individus à la recherche d'un emploi (plus ils sont nombreux et plus le nombre de candidatures par emploi sera élevé) et des critères de recrutement retenus par les employeurs (plus il y a de candidats et plus les critères sont exigeants ; de sorte qu'il n'est pas étonnant que les employeurs se plaignent de la pénurie de bons candidats alors que le chômage est élevé). Plus le chômage frictionnel sera dû à la longueur du délai de recherche par l'employeur et plus une politique d'amélioration du fonctionnement du marché du travail pourra donner de bons résultats.

Le second aspect de l'objectif d'améliorer l'insertion professionnelle des jeunes est d'accroître la concurrence entre jeunes et moins jeunes, ce qui revient à essayer d'unifier davantage le marché du travail. Alors que le premier aspect laissait espérer une baisse du chômage total, le second vise plutôt une réduction des différences de taux de chômage selon l'âge. Mais les deux aspects se recourent partiellement.

1.2. Contribuer à la croissance de l'emploi

Ce deuxième objectif général de la professionnalisation s'inscrit dans la perspective d'une économie de la connaissance. L'augmentation du pourcentage de jeunes ayant une véritable formation supérieure est tenue pour une condition de la croissance économique. Le raisonnement sous-jacent se fonde sur l'idée banale des disponibilités des facteurs de production. Un pays qui dispose de ressources naturelles très demandées est susceptible de croître plus vite en utilisant cette rente à bon escient. L'existence d'une population active qualifiée est assimilée à une ressource naturelle. Tout particulièrement dans une économie qui fonde sa croissance sur l'innovation, la présence d'un important flux annuel de jeunes ayant une formation supérieure est alors essentielle. Mais il ne suffit

pas de se fixer un objectif quantitatif du type « 50% de la génération obtenant un diplôme d'enseignement supérieur ». Cette politique ne peut réussir que si plusieurs conditions sont remplies. Conditions qualitatives relatives au contenu et au sérieux de la formation d'abord. Mais surtout le raisonnement en termes de comparaison des ressources naturelles et des ressources en capital humain a une portée limitée. Les ressources naturelles peuvent rester inexploitées en attendant que la hausse de leur prix et la baisse éventuelle de leur coût d'exploitation rendent rentable leur utilisation. Le capital humain, lui, est incorporé aux individus et ne peut guère être mis en réserve en attendant son utilisation. De sorte que le discours sur la nécessité d'accroître la proportion de diplômés du supérieur afin d'assurer la croissance économique, reste vague. Si on cherche à le préciser, trois mécanismes différents peuvent être suggérés.

- Le premier est celui de l'accompagnement. L'hypothèse sur laquelle il se fonde est que l'économie considérée possède une tendance à croître pour peu que les conditions soient favorables. En somme on suppose que la demande de diplômés du supérieur va croître « naturellement » et qu'il faut éviter de la freiner par manque de capital humain. Dans cette vision le progrès technique apparaît comme une variable exogène qui modifie la structure de l'emploi global au profit des diplômés de haut niveau.

- Le second mécanisme donne un rôle plus actif à l'abondance de capital humain. On suppose que la demande des entreprises augmentera en raison même de cette abondance. Cette hypothèse peut s'appuyer d'abord sur l'histoire. On s'accorde à penser, par exemple, que le développement de l'industrie chimique allemande à la fin du XIX^{ème} siècle a été due à la qualité et à l'importance de la formation universitaire dans cette discipline. De même aujourd'hui les nombreux informaticiens indiens ont permis la croissance d'une activité de service exportatrice. Par ailleurs la théorie néo-classique peut aussi être invoquée en faveur de cette conviction ; elle affirme en effet que si les salaires sont flexibles et si les compétences offertes sont bien celles que les entreprises sont susceptibles de demander, toute offre suscitera une demande. L'économie de la connaissance étant fondée par définition sur le capital humain, tout développement de ce capital entraînera une demande. Mais tout dépend de l'élasticité-prix de la demande. En d'autres termes la demande augmentera si les salaires des diplômés baissent. Ou du moins, dans une économie mondialisée, sont plus faibles que ceux de leurs homologues dans d'autres pays. Dès lors le dilemme est le suivant : comment susciter un accroissement de l'offre de diplômés si les perspectives de gains se détériorent, même si la probabilité d'avoir un emploi ne baisse pas ? Dans le cas des pays émergents le problème peut se résoudre assez facilement : les salaires des diplômés sont, au moins dans un premier temps, très inférieurs à ceux de leurs homologues des pays développés, mais ils restent très supérieurs à ceux des moins diplômés dans le pays émergent. De sorte que la rentabilité de l'investissement humain peut être élevée si l'Etat finance l'essentiel de la formation. Mais dans les pays développés la situation est différente. L'incitation à poursuivre des études exigeantes s'accorde-t-elle avec une baisse des salaires relatifs des diplômés ? On voit bien ce qui différencie les deux mécanismes. Le premier suppose que la demande augmente d'elle-même de sorte que les salaires relatifs des diplômés peuvent rester stables voire augmenter ; le second mécanisme suppose au contraire que c'est l'abondance et le bas prix des diplômés qui entraîne la demande.

- Le troisième mécanisme associe professionnalisation et progrès technique via la recherche scientifique, et donne un rôle central aux universités et aux organismes de recherche. Le principe est d'en faire des acteurs du processus d'innovation, en incitant à développer les applications des découvertes. Non seulement en prenant des brevets, mais surtout en facilitant et en encourageant le passage de la recherche fondamentale à sa mise en œuvre : co-entreprises, pépinières de start-up, détachements de chercheurs auprès des entreprises. On ne peut séparer ce mouvement de celui qui conduit certaines grandes Ecoles à encourager les vocations de créateurs d'entreprises. L'idée est toujours la même : supprimer le fossé entre la formation et la recherche d'une part et l'activité

économique d'autre part. D'une certaine façon cela revient à retrouver le principe qui avait conduit à créer les premières Grandes Ecoles (Ponts et Chaussées en 1747). La formation était au service de l'activité, mais la création de l'Ecole signifiait aussi que l'activité ne pouvait par elle-même créer les compétences qui étaient nécessaires à son efficacité et à ses progrès.

Ces rappels sommaires montrent la complexité du mouvement de professionnalisation des formations supérieures. L'évaluation devra prendre en compte ce polymorphisme.

L'objectif apparemment simple qui consiste à professionnaliser les formations et les étudiants pour raccourcir la période d'insertion et en améliorer les résultats est vu d'abord comme un objectif qualitatif qui bénéficie à chacun et à tous. L'effet sur le taux de chômage global est vraisemblablement limité sauf si les durées des vacances d'emplois sont importantes et peuvent être sensiblement réduites grâce à cette professionnalisation.

Le second objectif est plus vague et plus ambitieux. Il affirme d'emblée son aspect quantitatif : il s'agit bien de créer des emplois via l'accélération de la croissance (le contenu de cette croissance n'est pas défini). Il met en jeu essentiellement les processus de décision des entreprises et des aspects encore plus fondamentaux de l'évolution économique et sociale comme l'envie d'entreprendre et la survivance d'entrepreneurs. Quelles transformations, quels changements d'attitudes cela appelle-t-il dans les établissements de formation et spécialement dans les universités ?

2. QUELS CHANGEMENTS DANS LES UNIVERSITES ?

La question est en somme « qu'est-ce que professionnaliser ? ». Trois réponses complémentaires sont possibles (Vincens 2008) : professionnaliser les étudiants, reconfigurer certaines formations, modifier les rapports des universités avec les entreprises.

2.1. Professionnaliser les étudiants

Sous ce terme on trouve un ensemble de pratiques et d'intentions.

- Donner des compétences pratiques utilisables dans la plupart des emplois. L'anglais et l'informatique sont les exemples usuels.
- Inciter les étudiants à concevoir un projet professionnel. Il s'agit, pour les universités, de rompre avec le primat du raisonnement séquentiel, réputé fréquent chez les étudiants : premier temps centré sur les études elles-mêmes avec l'ambition d'aller le plus loin possible, second temps quelques années plus tard se demander comment utiliser cette formation. Les études servent ainsi de révélateur des capacités et des intérêts, mais cela peut entraîner des erreurs d'orientation dans le choix des spécialisations et un allongement peu valorisable des études.
- Préparer les étudiants à la vie de travail dans les organisations. Cela comprend la connaissance de la vie de travail via les stages, mais aussi l'acquisition ou le développement de la capacité de travailler en groupes, d'avoir le sens du résultat à atteindre et de la responsabilité, de la rapidité de réaction.
- Rendre l'étudiant conscient de ses compétences. Toute formation est un apprentissage qui donne deux sortes de compétences : celles qui sont directement liées au contenu de la formation elle-même et celles qui sont liées au processus d'acquisition. Le contenu de la formation définit un domaine disciplinaire et le plus souvent une spécialisation à l'intérieur d'un domaine. Ainsi tous les bacs+5

scientifiques ont des compétences communes que ne possèdent pas les bacs+5 en lettres ou langues³. Mais quel que soit le domaine d'études, on admet que toute formation donne des compétences générales utilisables et recherchées dans la vie de travail : la capacité de poser des problèmes et de trouver des solutions, d'assimiler les éléments d'une situation complexe etc. Professionnaliser l'étudiant sera ici lui donner les occasions de se rendre compte qu'il possède ces compétences et qu'il est capable de les utiliser dans des situations concrètes.

3 D'où la question intéressante des doubles cursus qui combinent des disciplines différentes, en principe au prix d'un allongement réduit de la durée des études

2.2. Reconfigurer les formations

2.2.1. Le principe de la distinction entre les formations professionnelles et les formations dites académiques est clair. Les formations professionnelles s'inscrivent dans le champ de la division sociale du travail, les formations académiques s'inscrivent dans le champ de la division sociale du savoir en disciplines. En pratique les deux champs se recoupent partiellement pour deux raisons. D'abord certains emplois demandent la maîtrise d'une discipline et plus encore d'une spécialité dans cette discipline. C'est particulièrement le cas dans les sciences dures. Inversement l'approfondissement de certaines disciplines s'opère par la maîtrise de pratiques qui ouvrent sur des emplois (en géographie, psychologie, sociologie par exemple). Il reste que l'esprit des deux types de formation est différent. La formation académique est centrée sur une discipline et les autres disciplines qui ont une part dans la formation ont le statut de « disciplines de service ». Au contraire dans une formation professionnelle le primat est le domaine d'emplois qui est visé et toutes les disciplines concourant à la formation ont implicitement ce statut de disciplines de services.

On comprend dès lors qu'il soit très difficile pour les enseignants-chercheurs d'une discipline d'abandonner tout ou partie de ce qui fait l'originalité de leur situation (la défense et illustration d'une discipline à partir de laquelle se construisent des cursus de formation et des carrières d'enseignants), pour devenir de simples prestataires de services dans des cursus dont la maîtrise leur échappe. Ce n'est pas un hasard si les Grandes Ecoles, symboles des formations professionnelles de haut niveau, ont des directeurs des études, fonction que l'on conçoit difficilement dans les universités traditionnelles.

C'est pourquoi beaucoup de responsables universitaires semblent raisonner de la façon suivante : (i) quelles compétences donne telle formation disciplinaire actuelle, en distinguant les niveaux licence et master ? (ii) dans quels domaines d'emplois ces compétences sont requises ou susceptibles de permettre d'effectuer les tâches constitutives de ces emplois ? (ainsi on dira que les formations littéraires et la philosophie orientent vers les métiers de la presse, de l'édition, de la communication ... la sociologie, la psychologie vers les carrières du social). (iii) que faut-il changer ou ajouter pour Réseau EFE, que ces diplômés deviennent éligibles à ces emplois ? Cette façon de s'attaquer au problème de la professionnalisation sans renoncer à l'attitude disciplinaire reflète bien la difficulté d'opérer un changement.

2.2.2. Il s'agit en somme d'opérer une synthèse ou plus modestement d'arriver à un compromis efficace entre trois sortes d'exigences : les attentes des étudiants, la logique des disciplines et les attentes des employeurs virtuels. Cela se traduit par des configurations différentes des formations selon que l'accent est mis d'abord sur le couple attentes des étudiants et logiques disciplinaires, la prise en considération du marché du travail n'intervenant que plus tard, ou au contraire sur le couple logiques disciplinaires et professionnalisation, les attentes des étudiants étant supposées moins contraignantes.

- Dans le premier type de configuration on part du constat de la grande hétérogénéité des étudiants. Cela reflète la diversité des baccalauréats et les niveaux de réussite (mentions), mais aussi les conditions dans lesquelles chaque étudiant va pouvoir s'impliquer dans sa formation et y consacrer tout ou partie de son temps, et enfin l'idée qu'il se fait de son avenir professionnel : existence ou non d'un projet. Autrement dit on suppose qu'une partie des d'étudiants a choisi une filière de formation sans avoir toutes les informations sur leurs chances de réussite et sur ce qui répond à leurs intérêts et à leurs possibilités. Une réponse à ces défauts d'informations et à ces incertitudes consiste à organiser les cursus de formation selon un principe de spécialisation croissante entre les disciplines. La première ou les deux premières années d'études seraient largement pluridisciplinaires et l'étudiant pourrait ainsi choisir son orientation ultérieure en minimisant les risques d'erreur grâce à la possibilité de se réorienter sans perdre de temps. La difficulté de cette solution est qu'elle se heurte à la logique de la formation dans chacune des disciplines et peut conduire à un simple aperçu des disciplines sans véritable formation. Par ailleurs, seconde difficulté plus grave encore, l'apprentissage d'une discipline suppose une progressivité. Pour les disciplines enseignées dans le secondaire les premières étapes sont franchies et la formation dans l'enseignement supérieur consiste à aller plus loin c'est-à-dire à approfondir et à accroître les connaissances. Pour les disciplines nouvelles l'apprentissage ne commence pas par une présentation relativement superficielle, mais par la mise en place des notions fondamentales ce qui suppose un niveau d'abstraction relativement élevé. L'étudiant peut donc se trouver désorienté, rebuté par la nouveauté. Et si on commence par une initiation élémentaire, on perd du temps par rapport aux autres disciplines déjà familières.

Quel que soit le point de départ, pluridisciplinarité ou discipline dominante, le couple « attentes des étudiants et logiques disciplinaires » conduit à une structure arborescente, la spécialisation disciplinaire ou intra-disciplinaire augmentant à mesure de l'avancement des études. Ce schéma convient bien dans tous les cas où la spécialisation fondée sur une sous-discipline correspond à un emploi, ce qu'on peut appeler les emplois à dominante mono-disciplinaire ; la spécialisation intra-disciplinaire se confond avec l'objectif professionnel. Il s'accorde aussi avec l'introduction en fin de parcours des enseignements qui correspondent à des compétences requises pour des emplois déterminés qui constituent la cible principale de la formation, compétences reposant sur des connaissances ou des pratiques diverses (pour des emplois du secteur social, par exemple, la connaissance de la législation afférente au secteur, ce qui n'a rien à voir avec une initiation au droit en général) ; ces formations terminales doivent la spécificité de leur contenu à leur orientation professionnelle.

-Le second type de configuration privilégie le couple « logiques disciplinaires et attentes des employeurs ». Cela correspond souvent aux formations qui insistent sur leur finalité professionnelle précise. Deux modalités principales existent. La première consiste à bâtir l'ensemble du cursus de formation en vue de la préparation aux emplois ciblés. La seconde part de l'idée que la professionnalisation est acquise en fin de formation et s'adresse à des étudiants d'origines diverses. L'accès en master I ou II serait ainsi ouvert à des licenciés divers ayant certains prérequis. Un des arguments en faveur de cette configuration est que cela permet d'accueillir des étudiants motivés, ayant précisé leurs projets professionnels. Comme il s'agit des formations s'adressant à des étudiants avancés, les spécialistes de chaque discipline ont moins l'impression d'être d'enseigner des « disciplines de service ». Au contraire, même, l'enjeu peut être stimulant : montrer l'importance de la discipline dans l'acquisition des compétences requises par l'emploi.

2.3. Professionnalisation et signalement

La formation joue des rôles différents selon les types d'emplois visés. Pour les emplois de la Fonction Publique, le diplôme est la condition nécessaire pour se présenter à tel ou tel concours. C'est une conséquence de la règle de l'égalité d'accès aux emplois publics : le recrutement doit être fondé sur le mérite et donc la concurrence. Pour les emplois du secteur privé, la liberté de recrutement est contrainte par l'imperfection de l'information. D'où l'utilisation de la formation et du diplôme comme signaux de compétences. Mais une information n'est utile que si elle est pertinente et fiable. La pertinence concerne le rapport entre les compétences données par la formation et celles que demande l'employeur éventuel. La fiabilité porte sur la probabilité que les compétences promises par la formation sont bien réelles.

La professionnalisation des étudiants et des formations conduit donc les universités à accorder beaucoup d'importance au problème du signalement. Deux stratégies sont possibles, l'une centrée sur l'établissement, l'autre sur la spécialité de formation.

La première stratégie consiste à essayer d'accroître la notoriété de l'université⁴ auprès des employeurs, c'est-à-dire de créer une relation de confiance, relative aux deux dimensions de la pertinence et de la fiabilité. Les moyens consistent non seulement à faire participer les employeurs aux instances décisionnelles de l'université, mais surtout à les faire participer à l'élaboration des programmes et à l'enseignement lui-même pour tout ce qui concerne l'aspect professionnel de la formation.

Dans un récent article du journal *Le Monde* (daté du 7 septembre 2013) Daniel Bancel et Jacques Mauss analysent très justement le rôle des classements des universités : « ces classements sont politiques et ont un sens bien précis. Shanghai a été créé pour orienter les meilleurs étudiants chinois dans les meilleurs laboratoires du monde » ... « L'autre classement célèbre vint plus tard. Le *World University Ranking* a pour objectif d'attirer les meilleurs étudiants. Le classement des universités prend un autre sens et ses critères ont donc une autre signification, en particulier la réputation académique, y compris et surtout auprès des employeurs, le ratio étudiants/enseignants et le nombre relatif d'étudiants et d'enseignants étrangers ».

La seconde stratégie est centrée sur une filière de formation, soit à l'échelle de l'établissement, soit à l'échelle nationale. Pour un établissement cela consiste à créer une bonne réputation pour la filière en question, quelle que soit par ailleurs la réputation d'ensemble de l'établissement. A l'échelle nationale l'objectif est d'imposer une image de marque pour la filière. D'où la création d'une association des responsables de cette filière dans les différentes universités et l'élaboration d'un cahier des charges, bref d'une organisation censée garantir le niveau de la formation. C'est en somme une sorte de cartellisation ayant pour but d'améliorer l'image de marque de l'ensemble et d'aménager la concurrence interne. C'est le même principe que celui qui inspire la Conférence des grandes Ecoles.

Dans les deux stratégies il est indispensable de rendre crédible la certification des compétences via les exigences des contrôles de connaissances. L'hétérogénéité des étudiants conduit à donner une place essentielle à l'idée qui reste souvent implicite, de niveau minimum ou de seuil de compétences. La réputation ne repose pas sur l'idée que le niveau moyen des étudiants est élevé, mais sur celle que les moins bons ont un niveau élevé qui dépasse le seuil d'éligibilité pour l'emploi visé.

Il est clair que la fiabilité de la professionnalisation sera plus aisément acquise si la filière ou l'établissement peuvent sélectionner les étudiants à l'entrée et limiter le nombre d'admis. Si on ne considère que le niveau de formation à la fin des études, on peut imaginer que le mode de sélection est indifférent : sélection à l'entrée ou sélection en cours d'études. Mais, du moins en France l'idée reçue

est que la sélection à l'entrée offre une bien meilleure garantie. Sans entrer dans le débat sur ce point, on doit noter que les universités pratiquent de plus en plus une forme de sélection à l'entrée : dans le schéma classique le parcours de l'étudiant était commandé par les réussites successives ; toute réussite donnait le droit de poursuivre. Ce schéma était plus visible dans l'organisation du cursus par années que dans l'organisation par unités de valeur, mais le principe subsistait. Aujourd'hui on tend souvent à séparer les deux aspects de la réussite à un examen : la certification des compétences acquises et l'aptitude à poursuivre les études. Cela se fait très simplement par la différenciation des filières, l'admission sur dossier ou épreuves spéciales et naturellement l'instauration de *numerus clausus*, moyen efficace de légitimer la sélection.

Cette revue très partielle des modalités de la professionnalisation montre cependant l'ampleur des changements que doivent assumer les universités. Mais cela ouvre une possibilité pour l'évaluation de cette professionnalisation. Il s'agit ici de privilégier l'évaluation interne, c'est-à-dire celle des pratiques, des efforts accomplis pour atteindre les objectifs relatifs à l'information des étudiants et des employeurs, à l'établissement de relations fructueuses entre l'université et le monde du travail. C'est en somme la même attitude que celle qui prévaut dans l'évaluation classique des contenus des formations ou des méthodes pédagogiques. La logique de l'évaluation par les pairs, telle qu'elle est pratiquée, repose sur le consensus implicite des spécialistes d'une discipline sur le contenu et la structure des formations, sur la pédagogie souhaitable, voire sur les modalités de certification. C'est ce consensus qui permet de comparer le modèle idéal à sa mise en oeuvre telle qu'on l'observe dans chaque université⁷.

Dans cette perspective l'évaluation interne de la professionnalisation présente cependant quelques traits particuliers.

D'abord elle suppose un consensus relatif non seulement entre les enseignants, mais aussi avec les employeurs. Ce consensus porte sur la pertinence des moyens proposés pour atteindre les objectifs qualitatifs de la professionnalisation : par exemple, comment organiser des stages de découverte du monde du travail ? Comment inciter les étudiants à bâtir un projet professionnel utile dans l'immédiat pour la conduite de ses études et utile aussi dans le proche futur pour l'aider à trouver un emploi ?

Ensuite on ne peut oublier que la professionnalisation centrée sur le devenir des étudiants n'est pas le seul objectif des universités. La fonction de recherche est inséparable de la fonction de mise en cause du savoir actuel, ce qui se traduit aisément dans certaines disciplines par la critique des idées reçues. Mais, contrairement à certaines opinions, la mission des universités n'est pas d'inculquer aux étudiants un esprit de critique systématique, ni de les gagner à un relativisme généralisé (puisque'il y a des théories contradictoires, il ne faut croire à aucune). La mission est de montrer que la quête du savoir n'est jamais achevée, que la connaissance est située et datée. Il n'est pas toujours facile de concilier cela avec la confiance en soi et en ses connaissances que demande la vie active et donc la professionnalisation.

⁷ Et la conclusion est souvent que l'écart entre le modèle et la réalité, est dû au manque de moyens.

CONCLUSION

S'interroger sur la possibilité d'évaluer la professionnalisation des universités à partir du marché du travail, conduit, semble-t-il, à des conclusions nuancées.

La première partie de ce papier a montré que la professionnalisation entendue comme une recherche d'adéquation entre les besoins des entreprises et les formations, n'était en rien le remède miracle contre le chômage et le déclassement. La part du chômage frictionnel que la professionnalisation pourrait faire disparaître est probablement assez faible. L'effet sur l'incitation à créer des emplois est également très incertain à court terme et, à long terme, cet effet semble lié à des changements des salaires relatifs ce qui n'est pas le meilleur argument en faveur de la professionnalisation et du développement de l'enseignement supérieur.

La position la plus solide consiste à voir la professionnalisation comme l'accompagnement indispensable d'une politique efficace d'expansion de l'emploi. C'est donc un pari sur l'avenir et l'enseignement supérieur dans son ensemble ne peut promettre que la professionnalisation va rapidement et certainement améliorer l'insertion des diplômés. Mais en même temps si on admet qu'il ne peut y avoir une croissance de l'emploi sans professionnalisation, on est conduit à accepter le risque, à renoncer à utiliser systématiquement des indicateurs de résultats tirés du marché du travail pour évaluer la professionnalisation, et à centrer l'évaluation sur la qualité et la pertinence des changements internes évoqués dans la seconde partie.

Mais cette politique ne peut réussir que si les tensions ne sont pas trop fortes. Dans le système universitaire actuel, la coupure entre les études et la vie de travail a pour effet de donner à la période d'insertion le caractère d'une découverte, de l'exploration d'un monde jusque-là mal connu. La professionnalisation entend supprimer cette coupure et donner aux étudiants une meilleure connaissance du monde du travail tout en leur permettant de préciser leurs projets, donc leurs attentes de réussite. En bref de réduire l'incertitude liée à l'inconnu. La contrepartie est que si les attentes sont déçues, l'insatisfaction est plus grande. Certains diplômés d'aujourd'hui ont l'espoir et la conviction que leur diplôme va leur être utile et les différencier de ceux qui ont un niveau inférieur de formation. Ils savent que le taux de chômage des jeunes est inversement corrélé au niveau de formation. C'est un facteur d'optimisme tempéré par l'ignorance de la façon d'utiliser cet atout. Une professionnalisation réussie donnerait à l'étudiant une vision beaucoup plus claire sur ce point et donc focaliserait davantage ses attentes. La déconvenue ne serait que plus forte si la réussite ne suivait pas.

Tel est le dilemme de la professionnalisation. Elle peut améliorer l'insertion, l'emploi et la productivité si elle permet de répondre vite et correctement à une demande latente des entreprises. Pour cela elle doit être exigeante envers les étudiants et les enseignants. Ce qui accroît l'insatisfaction voire l'angoisse, si la demande ne suit pas.

Références

- Diamond. Peter. A (2013) Cyclical Unemployment, Structural Unemployment. Working Paper 18761. [Http://www.nber.org/paper/18761](http://www.nber.org/paper/18761). NBER Working paper Series. February 2013
- Fondeur. Y. et Zanda J.L. (2009) Les emplois "vacants". CEE. Connaissance de l'emploi N° 64 avril
- Vincens J. (2008) Evolution de l'enseignement supérieur : persistance des paradoxes. Cahiers du Lirhe n°14. Pp 1-255

EVALUER L'ACTION DES UNIVERSITES EN FAVEUR DE L'INSERTION DES ETUDIANTS : UNE QUESTION DE METHODE ET DE POSTURE

José Rose, Aix Marseille Université, CNRS-LEST

Depuis quelques années, la logique d'évaluation s'est imposée dans le champ de l'action publique et des indicateurs de performance et d'efficacité ont été mis en place dans tous les ministères. Des actions expérimentales ont également donné lieu à des évaluations systématiques et les réflexions méthodologiques n'ont pas manqué à ce propos. Il y a même eu un effort de régulation avec la charte de l'évaluation des politiques publiques établie en 2006 par la *Société Française d'évaluation* et qui précise les principes généraux de toute évaluation de qualité : pluralité, distanciation, compétence, respect des personnes, transparence, opportunité, responsabilité.

Il y a donc matière à réfléchir sur un tel sujet, mais aussi nécessité à le faire dans une période où, restriction budgétaire oblige, nombre d'organismes doivent justifier leur existence en évaluant leur activité et en valorisant leurs résultats. Cela ne manquera pas de concerner les services d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants comme d'autres dispositifs traitant des relations entre formation, travail et emploi.

Cet article propose une réflexion générale sur la démarche d'évaluation soulignant la pluralité de sens de cette notion et la variété des formes qu'elle peut prendre. Il présente ensuite quelques dispositifs mis en place dans les universités pour faciliter l'accès à l'emploi des étudiants. Enfin, à partir d'un bilan des études réalisées et au regard d'une expérience personnelle⁸, il analyse les évaluations qu'ils ont suscitées.

Il distingue finalement trois situations correspondant à une couverture géographique variable : la mise en place des schémas directeurs d'aide à l'insertion et des Bureaux d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants (BAIP) dans l'ensemble des universités ; des expérimentations récentes comme le réseau « Portefeuille d'expériences et de compétences » (PEC) et le projet « Expérimentation locale pour l'insertion territorialisée des étudiants » (Elite) d'Aix Marseille Université ; des dispositifs nationaux plus anciens tels que les stages en entreprises et les diplômes professionnels.

1. DES DISPOSITIFS D'EVALUATION MARQUES PAR LA PLURALITE DES OBJECTIFS ET DES METHODES

La réflexion sur la procédure même d'évaluation peut s'ordonner autour de quelques questions de base permettant de préciser ses objectifs et ses destinataires, mais aussi ses objets et ses façons de faire.

⁸ Expérience acquise comme responsable d'un diplôme d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants créé à l'université de Provence et aussi comme membre du conseil scientifique du réseau PEC.

1.1. Qu'est-ce qu'évaluer, pour quoi et pour qui le faire ?

Le terme « évaluation » a une pluralité de sens plus ou moins mis en avant. Evaluer, c'est d'abord attribuer une valeur comme on le fait lorsque l'on décerne des notes, mais c'est aussi porter un jugement de valeur sur des résultats au vu d'objectifs attendus et mettre en valeur une action. L'évaluation relève ainsi tout à la fois de la connaissance et de la reconnaissance, du suivi et de la valorisation. Elle est donc une activité positive, mais aussi normative puisqu'elle apprécie une action de façon rigoureuse et au regard de valeurs de référence.

Mais l'évaluation ne peut s'identifier à une opération de simple contrôle. Ardoino et Berger⁹ distinguent même radicalement les deux, l'évaluation étant pour eux de l'ordre de « l'impliqué », du « sens », du « qualitatif » et du « dialectique ». C'est « un processus infini, indissociable du vécu historique, étroitement dépendant de l'évaluateur, capable d'intégrer l'inattendu, le complexe et l'équivoque et produisant un référent en même temps qu'il s'y rapporte ».

Enfin, l'évaluation est à la fois une démarche, qui doit expliciter ses objectifs, ses référents, ses méthodes et ses résultats, mais aussi un processus, qui se développe de la conception du dispositif jusqu'à l'analyse de ses effets, et encore un enjeu entre des acteurs n'ayant pas les mêmes positions et intérêts. Le travail de l'évaluateur est donc technique et politique puisqu'il doit tout à la fois construire des outils pertinents et comprendre le fonctionnement du champ dans lequel il intervient.

C'est pourquoi il importe de préciser d'emblée les mobiles de toute évaluation et les attentes des acteurs concernés. Plusieurs objectifs peuvent en effet être assignés : une meilleure connaissance d'une situation ou des effets d'une mesure nouvelle, une aide au pilotage d'un dispositif et à la prise de décision, l'information des acteurs, voire l'évolution de leurs pratiques. A chacun de ces objectifs correspondent des questions et des méthodes différentes. Il importe aussi de préciser la place occupée par l'évaluateur et les attendus des organismes impliqués. Ainsi, selon que l'on est chercheur, expert, décideur, contrôleur ou citoyen, on n'aura pas la même extériorité ni la même professionnalité ce qui explique la variété des résultats d'évaluation d'un même dispositif.

1.2. Sur quoi faire porter l'évaluation et comment la conduire ?

La première étape d'une évaluation consiste à préciser les objets de l'évaluation. Selon les cas, on pourra se contenter d'examiner la mise en œuvre effective d'une politique ou d'en évaluer les conséquences. Ceci peut se limiter à un simple bilan comptable des effectifs concernés et des dépenses engagées permettant de mesurer le degré de succès d'un dispositif. Mais on peut aussi examiner le degré de couverture du public visé et les caractéristiques du public atteint, analyser les pratiques des acteurs impliqués et la dynamique institutionnelle initiée ainsi que les effets des dispositifs.

Ce dernier objectif est le plus délicat à atteindre car les effets d'un dispositif sont multiples. Il y a des effets directs et indirects, attendus ou pervers, des effets de court et de long terme, des effets sur les comportements des individus et des organisations, des effets micro et macro, économiques et sociaux. Selon les buts de l'évaluation, on sera amené à privilégier tel ou tel de ces effets. Si l'on prend l'exemple de mesures destinées à améliorer l'insertion des jeunes, on peut ainsi apprécier leurs effets sur la durée et les chances d'accès à l'emploi, sur la qualité de l'emploi, la carrière, les modes de vie, les comportements d'embauche, le niveau global d'emploi, etc. Mais cela ne va pas de soi. Ainsi, l'évaluation des effets « nets » véritablement créateurs d'emplois additionnels est difficile à effectuer à

⁹ Voir leur article « L'évaluation comme interprétation » dans *Pour*, 1986, n° 107.

cause de processus perturbateurs tels que les effets d'anticipation, d'aubaine ou de substitution qui réduisent d'autant ces effets nets. Enfin, le choix des effets retenus dépend du modèle interprétatif auquel on se réfère. On peut ainsi s'intéresser aux effets sur le rythme et les chances d'accès à l'emploi, sur la qualité de cet emploi, le salaire obtenu ou le contenu du travail.

Reste ensuite à définir une démarche. On peut faire un suivi interne ou externe, une analyse objectifs-moyens-résultats ou un examen des processus. On peut développer une approche transversale ou longitudinale, locale ou par croisement de niveaux d'observation, qualitative ou quantitative. Et les choix dépendent aussi de son appartenance disciplinaire, l'économiste ayant tendance à privilégier l'analyse de l'efficacité, le sociologue celle du comportement des agents, le gestionnaire les processus organisationnels et le politiste les modalités de la délibération et de la décision.

Le choix des référents est également essentiel. Selon les cas, on comparera la situation observée avec les objectifs affichés par les responsables à l'origine de la politique, la situation antérieure, une situation observée ailleurs ou considérée comme exemplaire.

Il convient enfin de choisir la méthode d'évaluation. On peut opter pour un outil de mesure unique (le taux ou la part d'emploi, le statut de l'emploi) ou une combinaison d'indicateurs. On peut retenir une période unique d'observation ou réaliser un suivi, isoler des effets spécifiques en raisonnant « toutes choses égales par ailleurs » ou décrire l'ensemble des effets en adoptant une méthode plus compréhensive. Les difficultés ne manquent pas dans ce domaine (représentativité des échantillons, neutralité de l'évaluateur, choix et hiérarchisation des variables) ce qui explique le caractère très hétérogène, parfois contradictoire et finalement peu robuste, des résultats de nombre d'évaluations.

2. DES DISPOSITIFS INNOVANTS POUR PREPARER LES ETUDIANTS A LEUR INSERTION PROFESSIONNELLE

La préoccupation des universités pour le devenir professionnel de leurs étudiants n'est pas nouvelle comme en atteste l'activité des Observatoires de la vie étudiante qui réalisent des enquêtes sur divers sujets dont l'insertion des étudiants. Le mouvement de professionnalisation des études supérieures est également ancien¹⁰ avec la mise en place depuis les années 1960 de nombreux diplômes professionnels. Toutefois, la loi de 2009 a accéléré le processus en faisant de l'aide à l'insertion une mission nouvelle pour les universités et en les incitant à intervenir pour l'ensemble des étudiants. Le cadre institutionnel en a été bouleversé et des expérimentations ont été mises en place tandis que les dispositifs traditionnels subsistaient.

2.1. Un cadre institutionnel renouvelé

La loi relative aux libertés et responsabilités des universités du 10 août 2007 mentionne d'emblée une mission dédiée à « l'orientation et l'insertion professionnelle ». Elle précise que les établissements doivent publier des statistiques sur l'insertion professionnelle des étudiants et mettre en place un

¹⁰ On peut même considérer que l'université était, dès son origine, professionnalisée puisqu'elle préparait à des professions précises comme celles de juristes et de médecins puis d'ingénieurs et d'enseignants. La situation actuelle s'inscrit ainsi dans une dynamique de très long terme. Les sociologues des professions ont d'ailleurs souligné, depuis longtemps, le fait que les professions cherchent dans la mise en place de formations spécialisées et validées académiquement un des moyens de reconnaissance de leur légitimité.

service dédié. Les BAIP sont ainsi chargés¹¹ de diffuser une offre de stages et d'emplois variée et en lien avec les formations dispensées et d'assister les étudiants dans leur recherche de stage et de premier emploi. Ils participent au mouvement de professionnalisation des formations supérieures et au resserrement des liens avec les entreprises amorcé depuis quelques années. Cette réforme incite ainsi les universitaires à prendre en considération de façon plus importante l'insertion professionnelle de leurs étudiants. Et chaque université dispose désormais d'un ensemble d'instances susceptibles de contribuer à cette nouvelle mission.

Ces services s'inscrivent dans les Schémas directeurs de l'aide à l'insertion professionnelle rédigés désormais par toutes les universités et censés donner une certaine cohérence à leurs initiatives. Grâce à une étude du ministère, on dispose d'une analyse complète de ces schémas directeurs ce qui donne une idée de leurs activités et des priorités retenues. Certes, il s'agit d'une source déclarative et il peut y avoir un écart entre ce qui est affiché et ce qui est réalisé. Certes, les documents collectés ne permettent pas toujours d'avoir une idée précise des actions engagées et d'importantes évolutions ont sans doute eu lieu. Mais cela peut tout de même donner des idées et servir de base à l'élaboration d'un référentiel des activités BAIPE et d'un récapitulatif des missions au regard desquelles une évaluation pourrait être conduite. Enfin, Gayraud, Simon-Zarca et Soldano¹² ont examiné la mise en place de dix contrats quadriennaux d'université ce qui permet d'avoir une idée assez précise de la mise en œuvre de cette politique.

2.2. Des expérimentations en cours

Les universités n'ont toutefois pas attendu la mise en place des BAIP pour prendre des initiatives en faveur de l'insertion. C'était l'un des rôles traditionnels des SUIO dans la mesure où l'orientation est à la fois scolaire et professionnelle, mais cela s'est accentué avec la nouvelle mission confiée aux universités. Ainsi, à des rythmes et des degrés divers, elles ont mis en place divers dispositifs : apprentissage des techniques de recherche d'emploi, contacts avec les professionnels, construction de projet, conférences, aide à la recherche de stage, etc. Une étape de plus a été franchie avec la mise en place de dispositifs expérimentaux financés par le Haut Commissariat à la jeunesse et aux solidarités actives et incluant une procédure spécifique d'évaluation.

Le projet Elite, mis en place en 2009 à l'université de Provence et intégrant un diplôme universitaire d'aide à l'insertion professionnelle, en est un exemple. Ce dernier propose aux étudiants un ensemble de modules susceptibles d'accroître leurs ressources, d'élargir leur champ de curiosité et d'action et de développer des connaissances et compétences utiles pour la construction de leur transition vers l'emploi : acquisition de savoirs sur l'entreprise et le marché du travail ; bilan de connaissances, expériences et capacités acquises et construction d'un projet personnel et professionnel ; appropriation des outils et techniques de la recherche d'emploi ; stage en entreprise. Ce diplôme s'est organisé en partenariat avec des représentants d'organisations professionnelles et des intermédiaires de l'emploi. Conçu comme un complément à la formation universitaire acquise par les étudiants au cours de leur cursus disciplinaire, il combine des temps d'information, de formation, de mise en situation et d'accompagnement individuel. Initialement destiné aux étudiants de fin de licence en lettres et sciences humaines, en situation de formation ou de recherche d'emploi, il a été ouvert à l'ensemble des étudiants de niveau master de la nouvelle université d'Aix-Marseille.

¹¹ Voir le rapport de la commission Chaudron-Uhaldeborde intitulé « Contribution à la mise en œuvre de bureaux d'aide à l'insertion professionnelle dans les universités » et publié par le MESR en 2008.

¹² Dans *Universités : le défi de la professionnalisation*, NEF Céreq, n° 46, 2011.

A l'issue de cette expérimentation, divers constats ont été faits en interne à partir d'une analyse de la mise en œuvre du dispositif, de l'ampleur des effectifs concernés, du devenir des étudiants, de la pertinence des outils et de la dynamique constituée avec les universitaires et les partenaires extérieurs. Une évaluation externe a également été réalisée par l'Observatoire Régional des Métiers de la région PACA.

La seconde expérimentation étudiée ici est celle du réseau PEC ayant bénéficié en 2009 d'un soutien financier triennal du Fonds d'expérimentation et intégrant une évaluation externe réalisée par le réseau des centres associés du Céreq sur les 13 universités. Une évaluation interne a également été réalisée par les expérimentateurs.

Ce Portefeuille d'expériences et de compétences est à la fois un outil et une démarche susceptibles de faciliter l'accès à la vie professionnelle des étudiants. Il s'agit d'un « dossier d'expériences personnelles et professionnelles réalisé dans le but de conserver les preuves d'acquis de formation et d'expériences pour les produire dans toutes les circonstances de la vie où ces preuves peuvent être attendues et considérées comme susceptibles de favoriser une meilleure reconnaissance sociale et professionnelle ». La démarche consiste à accompagner les étudiants dans l'élaboration de ce portefeuille. Concrètement, il s'agit pour eux de décrire de façon détaillée leurs expériences et de les traduire en compétences et en connaissances. Le relevé de capacités en tant que tel est moins important que la réflexion sur la démarche et la possibilité de la prolonger.

2.3. La confirmation des dispositifs traditionnels de professionnalisation

Ces divers dispositifs d'aide à l'insertion viennent compléter les actions de professionnalisation des études supérieures déjà en vigueur. L'enjeu est le même puisqu'il s'agit, soit directement par la formation, soit indirectement par une aide complémentaire, de favoriser l'accès à l'emploi des étudiants.

Ce mouvement de professionnalisation a d'abord pris la forme de diplômes professionnels, lesquels ont proliféré depuis la création des DUT en 1966 jusqu'à celle des masters professionnels en 2002, mais aussi de nouvelles filières et instituts (LEA, AES, IUFM, IUP) et d'un développement de l'apprentissage. La question de la professionnalisation est ainsi devenue un enjeu majeur qui interroge les rapports entre les universités et les entreprises ainsi que l'articulation entre formation et accès à l'emploi, entre formation générale et spécialisée. La dernière période a ouvert une phase nouvelle faisant de la professionnalisation un objectif pour l'ensemble des formations. Le plan Réussite en licence de 2006 en est une illustration puisqu'il appelle à professionnaliser la licence générale par la création d'un module obligatoire de « projet professionnel et personnel » et le renforcement de compétences de base (langues, informatique, recherche d'emploi) ainsi que la mise en place de stages obligatoires. Selon Gayraud et alii, il y aurait ainsi eu, depuis 1998, « une accélération du processus de professionnalisation dans le supérieur » liée à la fois à la demande des étudiants, aux évolutions du marché du travail, aux représentations vis-à-vis de l'insertion et aux politiques volontaristes des universités. A quoi on pourrait ajouter les incitations européennes qui, à travers les processus de Bruges-Copenhague puis de Bologne ont prôné une évolution de l'offre de formation sur des arguments désormais rodés : adéquation aux besoins de l'économie, incitation à la mobilité, développement de la société de la connaissance, accroissement de la compétitivité¹³.

¹³ Voir à ce propos, le numéro spécial des *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* intitulé « La professionnalisation : l'un des vecteurs du processus de Bologne ? » s.d. C. Agulhon et B. Convert.

Les effets de ce mouvement de professionnalisation sur l'accès à l'emploi des débutants sont bien renseignés par les enquêtes Génération du Céreq qui fournissent régulièrement des données permettant d'apprécier l'influence de la filière suivie et d'évaluer ainsi l'avantage éventuel des titulaires de diplômes professionnels.

Le développement des stages s'inscrit également dans ce mouvement. Depuis quelques années, le terme même de stage rencontre un vif succès auprès des étudiants, qui le perçoivent comme un sésame vers l'emploi, comme des responsables qui en font un facteur d'attractivité. Le stage se présente ainsi comme l'un des meilleurs moyens de faciliter l'insertion professionnelle des étudiants car il favoriserait la relation entre les jeunes et les entreprises et leur permettrait d'avoir une idée concrète du travail et d'acquérir des savoirs pratiques. En réalité, les stages n'ont pas tous les mêmes vertus et si certains peuvent être fort utiles en période de transition professionnelle, d'autres ont un faible contenu formatif tandis que d'autres sont en réalité des emplois masqués. A cela s'ajoute le fait que la mise en œuvre des stages, surtout lorsqu'elle concerne des populations très nombreuses, ne va pas de soi. On peut même se demander si la généralisation des stages est réaliste quand on voit la difficulté à trouver des lieux de stages et si un tel objectif ne risque pas d'être contre-productif dans la mesure où l'avantage procuré par les stages s'estomperait en cas de généralisation, voire deviendrait antinomique avec la qualité même des stages qu'il serait difficile de garantir en grand nombre. Quant à l'impact des stages sur l'insertion professionnelle, présenté comme un allant de soi, il est en réalité très variable et à la mesure de la diversité même de ce que l'on dénomme stage.

3. L'ÉVALUATION PROBLÉMATIQUE DES DISPOSITIFS D'AIDE À L'INSERTION

L'examen de ces dispositifs à l'aune de la grille présentée dans la première partie permet de repérer une certaine similitude de démarche entre ces diverses évaluations, mais aussi des différences d'objet et, surtout, de méthode.

3.1. Une similitude de démarche

La confrontation des démarches d'évaluation fait apparaître de forts éléments de convergence. Il apparaît d'abord que, dans tous les cas examinés, des objectifs multiples sont visés. Les uns relèvent de la simple connaissance factuelle et de l'information sur la mise en œuvre des dispositifs. D'autres ont trait au pilotage des dispositifs, ce qui est particulièrement vrai pour les dispositifs expérimentaux qui attendent de l'évaluation une possibilité d'ajustement en continu des procédures. D'autres enfin ambitionnent une évolution des pratiques des acteurs. Il s'agit ainsi de voir comment ils se sont engagés dans activités des BAIP ou les dispositifs de type PEC ou DUIP, mais aussi de repérer les obstacles et les leviers possibles. La réticence des universitaires à l'égard de la mission d'insertion, l'importance de l'engagement des dirigeants de l'université, la montée en professionnalité des conseillers d'insertion illustrent cela.

Il apparaît ensuite que l'évaluation de tous ces dispositifs se présente à la fois comme une démarche, un processus et un enjeu, chacune de ces facettes ayant un poids plus ou moins important selon les cas. Ainsi, les évaluations externes ne peuvent se déployer sans une analyse précise des rapports de force entre les acteurs. De leur côté, les évaluations d'expérimentations se développent généralement dans le

temps en impliquant progressivement les acteurs. Et les résultats des évaluations se présentent au final comme des enjeux, chacun des acteurs tentant de se les approprier.

Enfin, la plupart des opérations combinent plusieurs formes d'évaluation. Si le suivi régulier est un élément commun, il n'en va pas de même pour les méthodes employées. L'expérience montre que l'on a plutôt intérêt à les croiser et à diversifier les outils. C'est vrai pour les référents de l'évaluation qui peuvent être à la fois les orientations ministérielles, les objectifs fixés dans les schémas directeurs des établissements, les missions officielles des BAIP et les objectifs que se donnent les services eux-mêmes. C'est vrai également pour les types d'évaluation. En fonction des contextes, on peut ainsi combiner une évaluation interne réalisée par les services eux-mêmes et une évaluation externe assurée par des chercheurs. On peut aussi conjuguer évaluation quantitative et qualitative et faire à la fois des évaluations de satisfaction et de processus.

3.2. Des différences d'objet et de méthode

Les démarches d'évaluation se distinguent d'abord par leur objet. Selon les cas, ce seront les publics touchés, les comportements des acteurs impliqués, les changements observés dans le fonctionnement des organisations. Elles se distinguent aussi par leur démarche et l'on peut, à cet égard, distinguer deux grands types.

Certaines opérations ont été évaluées par une méthode expérimentale fondée sur le principe d'une comparaison d'effets sur deux groupes similaires et définis de façon aléatoire, l'un expérimental et l'autre témoin. Cette méthode présente les vertus apparentes de la scientificité puisque l'on compare deux populations supposées identiques ce qui permet d'imputer le différentiel au dispositif évalué. Reste que la mise en œuvre d'une telle méthode ne peut se faire sur de petits effectifs et n'est pas exempte de limites. Outre le problème éthique que pose le choix aléatoire des bénéficiaires, elle n'est pas véritablement neutre puisque le choix des indicateurs renvoie à un modèle interprétatif implicite et que le nombre de variables interprétatives est forcément limité. Et elle ne permet pas d'analyser les processus en œuvre et les évolutions des pratiques puisqu'elle se limite à l'appréciation des résultats ou, plus souvent encore, à une mesure de la variation d'un seul indicateur (par exemple le taux d'insertion). Cette approche n'est pas vraiment celle des deux exemples examinés ici, même si l'évaluation du PEC a tenté de comparer deux populations d'étudiants, bénéficiaires ou non de cet outil, pour mesurer son impact, et il s'est avéré restreint, sur la réussite des études ou la connaissance des dispositifs proposés par les universités.

D'autres évaluations prennent une toute autre direction. C'est le cas des « évaluations embarquées », pour reprendre le terme de Dubois et Podevin¹⁴, qui se réalisent chemin-faisant et s'apparentent à la recherche-action. L'exemple du DUIP illustre cela. La posture de l'évaluateur consiste, pour reprendre les termes des mêmes auteurs, à conjuguer indépendance et solidarité et à « garder comme principe non négociable sa neutralité, son extériorité, sa liberté de jugement ». Pour ce faire, « l'évaluateur doit rester neutre, ne pas juger de la justesse et de la valeur des objectifs stratégiques » tandis que « l'expérimentateur ne doit pas intervenir dans le choix de la méthodologie d'évaluation ». Cette indépendance s'apprécie au regard de trois critères : l'absence de conflits d'intérêts ; l'indépendance organisationnelle et un accès illimité à l'information ; l'indépendance comportementale et la compétence des évaluateurs. Une telle démarche a toutefois ses limites car « la simple présence de

¹⁴ Lesquels ont évalué deux expérimentations consacrées à l'amélioration de l'insertion des étudiants dans deux universités bretonnes : Sciences Insert, à Rennes 1, proposant des actions spécifiques pour les étudiants de master STS ; Appreneuriales, à l'université de Bretagne Sud, proposant une méthodologie innovante de l'alternance.

l'évaluateur introduit des biais difficilement maîtrisables ». « L'expérimentateur et l'évaluateur vont alors se retrouver rapidement en situation de co-construction et de co-responsabilité ». « Ainsi comprise, l'évaluation ne peut être qu'une démarche cognitive et d'appropriation, par les acteurs eux-mêmes, de la réflexion sur les pratiques et les résultats ».

On peut enfin distinguer les évaluations selon qu'elles se limitent à l'analyse des actions elles-mêmes ou à celle de leurs effets. L'évaluation interne ou externe des schémas directeurs et de la mise en place des BAIP relève du premier cas tandis que les études sur les stages portent avant tout sur le bénéfice que peuvent en tirer les étudiants au regard de leur accès à l'emploi. Les évaluations conduites sur le DUIP et le PEC sont dans une situation intermédiaire dans la mesure où elles avaient bien pour ambition d'analyser des effets, mais ont dû, pour des raisons pratiques, la limiter. Ainsi, elle n'a pu, faute de recul temporel et d'effectifs suffisants, porter sur l'insertion des bénéficiaires. En revanche, les effets sur les services concernés et les comportements des étudiants ont été examinés ce qui a permis de repérer divers obstacles à leur développement, par exemple l'implication très inégale des universitaires.

A ce propos, il importe de se prémunir d'une tentation, forte chez les décideurs, de se limiter à quelques indicateurs simples et d'apprécier un dispositif à l'aune exclusive du taux d'insertion des bénéficiaires et sans prendre en considération la diversité des objectifs assignés ni la richesse des activités réalisées et des résultats obtenus. Ainsi, on peut certes attendre de dispositifs comme le DUIP, les stages ou les actions des BAIP qu'ils améliorent la vitesse et la qualité de l'insertion, mais il y a d'autres intentions plus ou moins explicitées : contribuer à améliorer l'offre de formation en se référant aux débouchés, accroître la motivation des étudiants et contribuer ainsi à leur réussite scolaire, améliorer le processus d'orientation en diffusant plus largement les informations sur les cursus, accroître les ressources, notamment relationnelles et informationnelles, des étudiants les plus démunis.

Et surtout, l'appréciation de l'effet spécifique d'une mesure est difficile à réaliser. Cela ne peut se faire que si l'on est en mesure d'isoler l'effet propre d'une variable ce qui n'est pas envisageable avec de petits effectifs. A quoi s'ajoute le fait que si l'on veut tirer des conclusions générales, il faut disposer de données comparables et contextualisées permettant à la fois de disposer d'indicateurs communs (comme la durée d'insertion ou les caractéristiques des emplois occupés) et de données de contexte (l'état du marché du travail local, les caractéristiques de la population) permettant de les interpréter.

Il convient également d'éviter les palmarès d'établissements, certes attrayants, mais contestables car, selon Beaupère et Giret¹⁵, « la part de performance liée à l'établissement reste une question largement ouverte et délicate à estimer correctement ». Par ailleurs, il convient de se prémunir contre la croyance, fréquente lorsqu'on succombe à la quantophrénie, en l'existence d'un chiffre « vrai » faisant fi du caractère toujours construit des « données », tout indicateur, même le plus simple comme un taux d'emploi ou le taux de chômage, étant le résultat de choix de l'observateur quant à la définition des catégories, en l'occurrence ici celles de chômage et d'emploi. De plus, la complexité des phénomènes est telle qu'on ne peut les réduire à un chiffre « unique » et l'on sait par exemple qu'une valeur moyenne ne suffit pas à caractériser une distribution car celle-ci se distingue aussi par sa dispersion : se contenter de dire que le taux de chômage global est de 10% alors qu'il varie de 2% à 50% selon les types de populations concernées est tout à fait trompeur. Il convient aussi de se prémunir de la tentation de l'argument chiffré comme moyen de clore une discussion alors que la statistique est d'abord utile pour initier un débat public. La prudence en matière d'interprétation doit être de mise en veillant à commenter seulement les différences statistiquement significatives et à discuter les

¹⁵ Dans « Etudier l'insertion des étudiants. Les enjeux méthodologiques posés par le suivi de l'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur au niveau local, régional et national », *NEF Céreq*, n° 28, 2008.

références normatives implicites : une « bonne formation » peut aussi bien être celle qui permet d'accéder rapidement à un emploi quelconque, d'avoir un emploi de qualité, d'exercer le métier appris, de se stabiliser ou de développer une carrière.

3.3. Trois postures aux ambitions plus ou moins grandes, mais conciliables

La comparaison entre ces divers exemples permet finalement de distinguer trois types d'évaluation allant d'une simple description des actions entreprises à une analyse des résultats obtenus et des effets liés directement à l'action.

Dans un premier cas, on s'en tient à la simple description de la variété des actions. C'est le cas des évaluations réalisées en interne par le ministère pour voir comment ont été mis en place les schémas directeurs d'aide à l'insertion et les BAIP. Cela fournit des résultats utiles pour la compréhension, le pilotage et l'amélioration des dispositifs. Il apparaît ainsi que la mise en place de la mission d'aide à l'insertion varie selon l'histoire de chaque université. L'engagement de l'équipe présidentielle et l'importance des partenariats internes et externes s'avèrent à cet égard essentiels. L'éventail des actions apparaît très large : ateliers de techniques de recherche d'emploi, identification et valorisation des compétences, aide à la construction du projet personnel, organisation des stages, etc.. En revanche, la réflexion sur l'évolution de l'offre de formation est beaucoup moins fréquente. L'évaluation externe réalisée par Gayraud, Simon-Zarca et Soldano sur dix contrats quadriennaux fournit des résultats convergents. La création des BAIPE « ne modifie pas fondamentalement les missions des services préexistants », mais leurs donne une meilleure visibilité et révèle les enjeux que porte la mission-insertion pour les universités qui « peinent encore à construire une politique globale d'insertion professionnelle qui intégrerait par exemple une réflexion prospective sur les débouchés des diplômés préparés ». Ces bureaux répondent à un besoin de mise en cohérence des activités associées à l'orientation, la professionnalisation et l'insertion et construisent une professionnalité, même si cette mission n'est pas encore appropriée par la majorité des universitaires et si les difficultés matérielles ne manquent pas.

Dans un deuxième cas, l'évaluation concerne, certes, les modalités de mise en place des actions, mais aussi leurs résultats. Les deux expérimentations étudiées ici correspondent à cela. Concernant le DUIP, il apparaît ainsi que le public a augmenté tout en se diversifiant. Plusieurs difficultés sont apparues, notamment en termes d'information et de recherche de lieux de stages. D'autres éléments positifs ont été notés comme la montée en professionnalité de l'équipe, la consolidation du dispositif ou la clarification des procédures. De là ont découlé des pistes d'amélioration concernant les partenariats, les procédures d'accompagnement des étudiants ou l'implication des universitaires. Une des questions majeures pour l'avenir est ainsi apparue, celle de la conciliation entre un traitement individualisé, attendu par les étudiants, mais exigeant en ressources humaines, et un accompagnement plus collectif. De son côté, l'évaluation externe s'est révélée assez encourageante puisque les grands objectifs semblent avoir été atteints : connaissances nouvelles pour les étudiants, évolution des représentations des métiers et du milieu de travail, confiance accrue, clarification du projet professionnel, mise en position d'acteur, appropriation des techniques de recherche d'emploi. L'évaluateur note toutefois, en dépit d'un renforcement du portage politique, un manque de moyens humains et des liens insuffisants avec les entreprises.

Quant à l'évaluation du PEC, elle a d'abord mis en évidence les difficultés de mise en œuvre : disparité de l'engagement des personnes impliquées et de l'accompagnement des étudiants, sensibilisation et implication insuffisantes des enseignants, défi de travailler sur le grand nombre, etc. L'évaluation externe a confirmé ces constats tout en apportant des éléments de réflexion

supplémentaires : consolidation du portage politique, meilleure sensibilisation aux thématiques d'insertion et d'orientation, taux de poursuite des études un peu plus élevés pour ceux qui ont utilisé le PEC, mais appropriation insuffisante du dispositif par les étudiants, etc. Autant d'éléments qui mettent en valeur l'intérêt du dispositif.

Enfin, dans un troisième cas, l'évaluation consiste prioritairement à suivre les effets de dispositifs professionnalisants sur les études et l'insertion, comme cela a été fait pour les stages et les filières professionnelles.

Concernant les stages, les études montrent que tous les contacts, même ténus, avec les employeurs sont susceptibles de lever leurs réticences de principe. Mais l'effet positif sur l'insertion n'est pas automatique et dépend beaucoup de la qualité du stage et de l'entreprise dans lequel il se déroule. De plus, l'insertion n'est qu'un critère d'évaluation parmi d'autres puisqu'il s'agit de préparer les étudiants à leur vie professionnelle et non au seul premier emploi. Les études du Céreq confirment cet effet contradictoire des stages dans l'accès à l'emploi : premiers contacts utiles pour ceux qui ont peu de ressources relationnelles, avantage relatif et fortement dépendant de la conjoncture et du type de stage. Giret et Issehnane¹⁶ estiment ainsi que l'effet des stages sur le mode d'accès au premier emploi est important tandis que l'effet sur la rémunération reste relativement modeste. « Le stage peut avoir un effet professionnalisant qui facilite l'insertion professionnelle. Cependant, seuls certains types de stages procurent un avantage, généralement ceux qui sont faits dans le cadre de formations professionnalisantes, sélectives et de haut niveau » écrivent-ils. « Un des risques est alors que le stage renforce les inégalités initiales en termes de niveaux de diplômes et de formations plus qu'il ne les réduise ».

Concernant les filières professionnelles, les études du Céreq montrent que les sortants de licences professionnelles ont des conditions d'insertion particulièrement favorables. Ainsi, l'accès rapide et durable à l'emploi concerne les trois quarts d'entre eux ce qui est la proportion la plus élevée parmi tous les niveaux de sortie de l'enseignement supérieur. Un récent bilan effectué par Calmand et Epiphane¹⁷ confirme cette « réelle efficacité » de la licence professionnelle sur le marché du travail tant en termes de chance d'accès à l'emploi que d'accès à un emploi à durée indéterminée ; en revanche, l'accès à la catégorie cadre reste peu fréquent tandis que les disparités entre les filières restent fortes. De son côté, Lemistre¹⁸ relativise ce supposé avantage des titulaires d'une licence professionnelle en précisant, qu'une fois neutralisés les effets des parcours scolaires et les spécificités des emplois occupés, il existe bien « un effet propre du diplôme final (sur le temps d'accès à l'emploi, l'accès à la qualification et le salaire) certes favorable à la licence professionnelle, mais d'une ampleur très limitée » et il s'explique en grande partie par la sélection effectuée en amont. Cet avantage est donc relatif et d'interprétation délicate car il conjugue à la fois des éléments liés au mode de construction du diplôme, au contenu des formations, à la sélection à l'entrée, aux liens avec les entreprises, mais aussi à l'état du marché sectoriel du travail.

En réalité, ces trois postures se combinent souvent et révèlent des façons de faire qui peuvent se superposer. On commence ainsi par décrire la mise en place d'un dispositif puis on regarde comment il transforme les pratiques des acteurs et l'on analyse enfin ses effets précis au regard des objectifs fixés.

¹⁶ L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur, *Formation Emploi*, n° 117, 2012, pp. 29-47.

¹⁷ « L'insertion des L3 : quelques données de cadrage », *Etudier en licence : parcours et insertion* (I. Borras, D. Epiphane, Ph. Lemistre et G. Ryk ed.), Relief Céreq, n° 36, janvier 2012.

¹⁸ *Filières professionnelles et générales à l'université : l'impact du parcours d'insertion, éléments d'analyse pour les L3*, Net.Doc Céreq, n° 69, 2010.

C'est ainsi que l'on pourrait évaluer les activités des BAIP en effectuant d'abord un simple état des lieux décrivant les activités développées et les publics concernés puis en analysant les effets de ces actions dans toutes leurs dimensions : formation et accompagnement des étudiants, outils et méthodes, relations de partenariat. Pour ce faire, on a besoin de préciser les référents de l'évaluation, lesquels pouvant être les orientations ministérielles, les objectifs fixés dans les schémas directeurs des établissements ou par les responsables de service, ou les attentes des étudiants. De leur côté, les objets de l'évaluation peuvent être les publics, les acteurs, les procédures, les formes d'organisation ou les effets sur l'insertion. Quant aux formes d'évaluation, elles peuvent être internes ou externes, quantitatives ou qualitatives, et mettre plutôt l'accent sur les processus, les effets d'impact ou les degrés de satisfaction. Enfin, concernant les effets, un suivi longitudinal s'impose si l'on veut caractériser le processus d'insertion sans le réduire à la simple mesure d'un taux d'insertion.

CONCLUSION

L'évaluation des actions mises en place par les universités pour favoriser l'insertion des étudiants est sans doute une nécessité si l'on veut ancrer durablement cet objectif dans le paysage universitaire. Elle est en effet une façon de lui donner une plus grande légitimité et d'améliorer l'efficacité des actions.

Reste à trouver la posture et la méthode pertinentes et l'on a vu que les options étaient nombreuses en la matière. Les exemples pris dans ce texte suggèrent finalement de construire une conception « universitaire » de l'évaluation destinée non pas à classer et à normaliser, mais à mettre en valeur les initiatives de chacun, à repérer les actions les plus pertinentes et à justifier l'engagement de moyens suffisants, à donner plus de sens aux actions entreprises et à les relier aux missions traditionnelles de l'université et à son statut de service public.

On pourrait ainsi éviter certains risques souvent présents dans les démarches évaluatrices. L'un d'entre eux consiste à appliquer une démarche de manière technocratique en se contentant de produire des indicateurs plus ou moins comparables et sans se soucier de l'appropriation effective des dispositifs mis en place. Un autre réside dans les effets pervers que peuvent produire des mesures indexant les ressources sur les résultats : accroissement de la sélection à l'entrée pour améliorer les indicateurs d'insertion, renforcement des inégalités entre les établissements, préparation insuffisante à la carrière par seule préoccupation du premier emploi, pilotage exclusif par l'aval. Ces risques sont contrôlables à condition de définir un protocole précis, englobant toutes les dimensions des politiques mises en œuvre, précisant les référents et les méthodes, et veillant à convaincre chacun de leur intérêt. C'est à cette condition que l'évaluation, au-delà de son rôle d'appréciation de la valeur des actions entreprises, pourra être aussi un dispositif de mise en valeur et de mobilisation du plus grand nombre.

Les résultats des évaluations pourront alors contribuer à une évolution des politiques conduites, mais aussi des discours tenus auprès des intéressés. Ainsi, les éléments apportés dans cet article semblent valider les efforts de professionnalisation des formations supérieures à condition, comme l'exemple des stages l'illustre, de trouver les formes adéquates. Les aides spécifiques à l'insertion semblent également justifiées dans la mesure où elles favorisent la constitution de réseaux, décisifs pour le recrutement, et accroissent, par l'accompagnement, la motivation des étudiants. La diffusion des résultats des évaluations pourrait ainsi favoriser des décisions prises en connaissance de cause, estomper le sentiment d'une responsabilité individuelle face à une situation socio-économique largement imposée et réduire la pression vécue par les étudiants. Autant d'éléments susceptibles de mieux valoriser les actions entreprises dans les universités.

BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

- Aubret J., Biarnes J., Danvers F., Faudé J.P., Gasté D., Rose J., *Le portefeuille d'expériences et de compétences, de l'université à la vie active*, Relief Céreq, n° 39, 2012
- Barbier J.Cl., La sociologie de l'évaluation des politiques publiques, *Revue Française des affaires sociales*, 2010
- Barbusse B., Glaymann D., Les stages offrent-ils une réponse pertinente aux défis de la professionnalisation des études supérieures ?, in *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*, coll. s. d. E. Quenson et S. Coursaget, Toulouse, éditions Octarès, 2012, pp. 75-88
- Baslé M., *Connaissance et action publique*, Paris, Economica, 2010.
- Beaupère N. et Giret J.F., *Etudier l'insertion des étudiants. Les enjeux méthodologiques posés par le suivi de l'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur au niveau local, régional et national*, NEF Céreq, n° 28, 2008.
- Bourdon J., Giret J.F., Goudard M., Peut-on classer les universités à l'aune de leur performance d'insertion ? *Formation Emploi*, n° 117, 2012, pp. 89-111
- Briant V. et Glaymann D. (eds), *Le stage : formation ou exploitation ?* Presses Universitaires de Rennes, 2013.
- Calmand J., Epiphane D., « L'insertion des L3 : quelques données de cadrage » in *Etudier en licence : parcours et insertion* (I. Borrás, D. Epiphane, Ph. Lemistre et G. Ryk ed.), Relief Céreq, n° 36, janvier 2012
- Cart B. et Toutin M.H., Les sortants des filières professionnelles de niveau bac : un exemple de non-correspondance entre formations et emplois, *Des formations pour quels emplois ?*, (coll. s.d. J.F. Giret, A. Lopez et J. Rose), Paris, La Découverte, 2005, pp. 97-110
- Cereq, « *Le Portefeuille d'expériences et de compétences* », Rapport d'évaluation, février 2013
- DGESIP, *Schémas directeurs de l'aide à l'insertion professionnelle*, rapport d'analyse, mars 2010
- Domingo P., « Logiques d'usage des stages sous statut scolaire », *Formation Emploi*, n° 79, 2002, pp. 67-82.
- Dubois J.M., Podevin G., Entre indépendance et connivence, la délicate posture de « l'évaluateur embarqué », *Bref du Céreq*, n° 294-1, novembre 2011
- Dujarier M.A., L'automatisation du jugement sur le travail. Mesurer n'est pas évaluer, *Cahiers internationaux de sociologie*, vol CXXVIII-CXXIX, 2010, pp. 135-160
- Gayraud L. et alii, *Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : quelles logiques territoriales ?*, Net.Doc.59, Céreq, 2009, p. 26.
- Gayraud L., Simon-Zarca G., Soldano C., *Universités : le défi de la professionnalisation*, NEF Céreq, n° 46, 2011.
- Giret J.F., Issehane S., L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur, *Formation Emploi*, n° 117, 2012, pp. 29-47
- Glaymann D., *Essor des stages, professionnalisation de l'enseignement supérieur et mutations du système d'emploi*, HDR de sociologie, Université Paris Est, 2012

- Gomel B. et Serverin E., *Evaluer l'expérimentation sociale*, Document de travail du CEE, n° 143, avril 2011.
- Landrier S., « *Elite* », *Rapport d'évaluation*, ORM, mai 2013
- Lemistre Ph., *Filières professionnelles et générales à l'université : l'impact du parcours d'insertion, éléments d'analyse pour les L3*, Net.Doc Céreq, n° 69, 2010
- MESR, *Contribution à la mise en œuvre de bureaux d'aide à l'insertion professionnelle dans les universités*, rapport de la commission Chaudron-Uhaldeborde à la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, juin 2008
- Rose J., « Connaissance des parcours étudiants et transformation des pratiques universitaires », in *Dix ans d'observation de l'enseignement supérieur : acquis et perspectives*, OURIP Lyon, 1999, pp. 153-162
- Rose J., 1988, Jugement de valeurs ou mise en valeur ? L'évaluation de la politique de transition professionnelle en France, *Revue de l'Institut de sociologie*, Université Libre de Louvain, Bruxelles, n° 1.2
- Rose J., La mission d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants, sa mise en œuvre et ses effets sur les pratiques universitaires, in *La professionnalisation de l'enseignement supérieur, de la volonté politique aux formes concrètes*, s.d. Emmanuel Quenson et Solène Coursaget, Octares, 2012, pp. 149-161
- Vatin F. (dir.), *Evaluer et valoriser. Une sociologie économique de la mesure*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2009.

LES ENJEUX DE L'ÉVALUATION DANS LA PROFESSIONNALISATION. L'EXEMPLE DE LA LICENCE PROFESSIONNELLE INTERVENTION SOCIALE

Marc FOURDRIGNIER, Maître de Conférences, (CEREP). Université de Reims Champagne-Ardenne.

INTRODUCTION

Analyser les questions liées à la professionnalisation, non pas de manière globale, mais en privilégiant une approche sectorielle, tel est le choix qui est fait ici. En effet il permet de faire plus facilement le lien entre les pratiques effectives et le secteur d'activité dont il est question, son histoire et la manière dont il est structuré. C'est la raison pour laquelle nous nous focalisons sur un titre, la licence professionnelle, et un secteur celui de l'intervention sociale¹⁹. Autrement dit il nous semble que l'analyse globale de la professionnalisation à l'université atteint vite ses limites, si l'on ne tient pas compte des caractéristiques propres à chaque secteur économique. L'hypothèse est donc que ces éléments sont déterminants dans l'analyse du processus de professionnalisation.

La question de la professionnalisation dans le cadre des relations entre évaluation/formation/emploi se décline dans le champ retenu de manière spécifique. En effet on peut considérer que la licence professionnelle constitue « *une nouvelle norme de professionnalisation* » et qu'elle introduit « *une nouvelle politique d'évaluation des formations* » (Berthelot, 2013, p 49). De plus elle est dans un champ concurrentiel dans la mesure où ce secteur historiquement s'est construit sur un marché fermé, celui des professions du travail social, reposant sur des diplômes d'Etat, pour s'ouvrir ces dernières années. Nous avons donc aujourd'hui deux modes de professionnalisation concurrents qui peuvent être comparés, ce que nous avons fait pour les stages (Fourdrignier, 2011).

L'évaluation prend quatre formes distinctes :

- l'évaluation « ex ante » de la qualité de la professionnalisation à travers le processus d'habilitation par la Commission Nationale d'Expertise ;
- l'évaluation en cours portant sur le fonctionnement du dispositif de formation mis en place ;
- l'évaluation ex post centré sur l'insertion -ou la réinsertion- professionnelle des diplômés ;
- l'évaluation de l'impact sur le champ professionnel de l'intervention sociale : comment l'arrivée des licences professionnelles vient modifier, ou non, la structuration de ce champ ?

L'analyse de ces quatre formes vise à expliciter les enjeux de ces évaluations et les répercussions qu'elles peuvent avoir sur les processus de professionnalisation. En ce sens on peut se demander si, en retour, les évaluations ne contribuent à modifier les modes de professionnalisation.

¹⁹ Ce secteur fait partie des dénominations utilisées par le ministère de l'Enseignement supérieur. Une analyse critique des usages est à faire car inévitablement se posent des problèmes liés aux frontières et aux stratégies de positionnement des porteurs de projets dans leur contexte local.

L'évaluation ne peut prendre sens qu'en faisant le lien avec les modèles de construction mobilisés à la fois dans l'élaboration du cadre général (l'arrêté du 17 novembre 1999), dans l'élaboration de l'offre de formation et dans sa mise en œuvre.

Après avoir présenté cette problématique sur les enjeux de l'évaluation, nous nous focalisons sur l'évaluation en cours, avant d'explicitier les conditions générales de cette professionnalisation.

Encadré 1 : Les données disponibles

1. Enquête par questionnaire auprès de diplômés

L'enquête a été réalisée en ligne en utilisant le logiciel Lime-survey et son traitement par Sphinx Lexica v5. Elle a eu lieu du 13 mars au 24 juin 2012. Elle a concerné uniquement les personnes qui ont obtenu dans une université française, depuis 2001, une licence professionnelle intervention sociale. La diffusion du questionnaire s'est faite par le biais des responsables universitaires des licences professionnelles. Ont été également utilisés les réseaux sociaux (Facebook, copains d'avant). 281 réponses sont exploitables dans la mesure où sont au moins identifiées la licence professionnelle obtenue, son intitulé et son lieu d'obtention.

Profil des répondants : 86.5 % de femmes ; 35% ont moins de 25 ans ; 17.5% plus de 40 ans 47.4 % des entrants sont étudiants ; les salariés sont 27.9% et les demandeurs d'emploi 18.4 % . 83 % sont rentrés par la voie classique ; 13 % par VAP ; 4 % par passerelle à partir d'un autre diplôme (D.U.)

2. Enquête par questionnaire auprès d'employeurs

L'enquête a été réalisée en ligne en utilisant le logiciel Lime-survey et son traitement par Sphinx Lexica v5. Elle a eu lieu du 30 mars au 30 juin 2013. Elle concernait les employeurs des secteurs social, médico-social et sanitaire. La diffusion du questionnaire s'est faite par le biais des réseaux professionnels dans lesquels sont impliqués les chercheurs.

83 réponses ont été obtenues dont 79 sont exploitables dans la mesure où la personne a au moins répondu à la première question « *Quelle connaissance avez-vous des licences professionnelles délivrées par les universités pour les métiers du social, du médico-social et du sanitaire ?* ».

3. Analyse de contenu de 8 évaluations par l'AERES

Exploitation de huit évaluations (4 en 2011 et 4 en 2013) de licences professionnelles intervention sociale par l'AERES.

1. LES LICENCES PROFESSIONNELLES INTERVENTION SOCIALE

Dans quel cadre s'inscrit ce travail ? Il est au croisement d'un diplôme particulier, créé en 1999, la licence professionnelle, et d'un champ professionnel, à dominante associative et structuré historiquement par un ensemble de diplômes d'Etat, l'intervention sociale. Le marché du travail correspondant, longtemps quasiment fermé, s'est ouvert depuis les années 1990.

1.1. La licence professionnelle une nouvelle offre universitaire

La licence professionnelle a été créée par l'arrêté du 17 novembre 1999. Elle « s'inscrit d'une part dans le processus initié par les ministres européens chargés de l'enseignement supérieur et répond, d'autre part, aux nouveaux besoins de qualification de notre pays et à l'adaptation de notre système d'enseignement supérieur »²⁰.

Ce diplôme se caractérise par le fait qu'il s'agit d'un diplôme national de licence, avec un objectif d'insertion professionnelle, qui vise à apporter les fondements d'une activité professionnelle et à valider les connaissances et les compétences acquises. Les intitulés ont été fixés en 2002 : 8 secteurs professionnels et 46 dénominations nationales ont alors été définis. Depuis lors une redéfinition des intitulés a été réalisée, « en passant de 1844 intitulés différents à 173²¹ ». Il s'agit donc d'un diplôme national ayant vocation à couvrir tous les champs du marché du travail, sans identifier au départ les secteurs d'activité économique et les métiers que cela pourrait concerner. Nationalement 52 057 étudiants étaient inscrits dans une licence professionnelle en 2013-2014. A la session 2012 46 760 personnes ont obtenu ce titre²², soit 27.8% des diplômes de licence délivrés en France cette même année.

1.2. Une offre de formation en concurrence avec des diplômes d'Etat

Depuis le texte de mai 2014²³ il existe quatre licences professionnelles intervention sociale : accompagnement de publics spécifiques ; insertion et réinsertion sociale et professionnelle ; médiation par le sport et accompagnement social.

Elles étaient au nombre de huit lors de la première campagne d'habilitation en 2000-2001, et 54 en 2010²⁴. 15 d'entre elles sont portées par des IUT. Ceux-ci lorsqu'ils ont un département « carrières sociales » ont, dans deux cas sur trois (12 sites sur 18), une licence professionnelle intervention sociale. Cependant au regard de l'ensemble de licences professionnelles la proportion de celles qui sont portées par les IUT est beaucoup plus faible dans le champ de l'intervention sociale. Ceci s'explique par le fait que dans ce domaine l'essentiel des formations est assuré hors de l'éducation nationale (les quatorze diplômes d'Etat existants sont référencés au Code de l'Action Sociale et des Familles et sont définis par la Direction Générale de la Cohésion Sociale).

²⁰ Rapport de présentation de la licence professionnelle. Les références des textes réglementaires sont reprises dans la partie C de la bibliographie.

²¹ Cette formulation du ministère de l'enseignement supérieur (communiqué du 20 mars 2014) est pour le moins discutable car 46 dénominations nationales existaient. Sans doute étaient-elles utilisées de manière très diverse selon les universités.

²² Ministère de l'éducation Nationale. Repères et références statistiques. Edition 2014, p 175 et 266.

²³ Par l'arrêté du 27 mai 2014.

²⁴ La Direction Générale de la Cohésion Sociale dans ses orientations pour les formations sociales 2011-2013 décompte : "54 licences professionnelles intervention sociale et 18 licences professionnelles « management des organisations » (appliqué au champ social) habilitées à la rentrée 2010.

Tableau 1

La part des IUT dans les différentes licences professionnelles.

	Intervention sociale	Ensemble
Nombre total	54	2200 ²⁵
Licences professionnelles dans les IUT	15	1400
Proportion de Lic pro assurées dans les IUT	27.8%	63.6%

Cette construction d'un ensemble de professions, dites professions sociales, sous l'appellation générique du travail social, s'inscrit dans un modèle de professionnalisation spécifique qui se caractérise par un diplôme d'Etat, un adossement à l'administration de la cohésion sociale, un système de formation spécifique, distinct de l'enseignement universitaire, une implication forte des milieux professionnels, souvent gestionnaire des centres de formation, pour la plupart associatifs et par la reconnaissance de ces diplômes d'Etat à la fois dans les classements conventionnels et les filières spécifiques de la fonction publique. (Fourdrignier, 2008). Ces professions ont détenu pendant longtemps une forme de monopole, réglementé - pour les assistants de service social notamment- ou non.

Depuis les années 80 ce monopole a progressivement été remis en cause, ce qui s'est traduit par l'apparition de nouveaux métiers souvent regroupés sous la dénomination d'intervenants sociaux. Cela a donné lieu à des débats complexes (Chopart, 2000). Cette ouverture a été rendue possible par un investissement progressif de l'université dans ces formations, d'abord par les D.U.T. (Diplôme Universitaire de Technologie) Carrières Sociales, déjà évoqués, puis par les licences professionnelles intervention sociale créés dans ce contexte.

Avant l'application de la nouvelle nomenclature les intitulés sont très précis, « intervenant spécialisé dans le domaine de la surdité (Aix en Provence), ou très larges, « métiers de la cohésion sociale (Lille) ». On ne peut donc affirmer, dans le débat sur le caractère professionnalisant des diplômes, que « *la formation est construite en référence à un métier, par opposition à une formation académique en référence à une discipline* » (Bel, 2005, p 6). Il serait plus pertinent de parler d'une formation définie au regard d'un champ professionnel et d'un ensemble de métiers possibles. Par exemple à Reims l'intitulé est « métiers de l'insertion et de l'accompagnement social »²⁶. Ces « *configurations montrent qu'entre formations professionnelles et formations académiques il n'existe pas de frontière nette, mais plutôt un continuum de situations* » (Gayraud, Simon-Zarca, Soldano, 2011, p 9). Ce cadre étant posé qu'en est-il des évaluations de ces diplômes ?

2. LES ENJEUX DES EVALUATIONS DE LA PROFESSIONNALISATION

Ces enjeux sont nombreux. Ils concernent à la fois l'université et ses acteurs que le champ professionnel. Dans le premier cas il s'agit d'évaluer la capacité des universités et des universitaires à professionnaliser. De l'autre il s'agit de savoir si les personnes formées à l'université ont capacité à s'insérer professionnellement et à exercer les missions qui leur sont confiées. Pour réaliser cette

25 Vaillant, 2013.

26 Deux parcours sont proposés : l'un centré sur l'aide à l'insertion professionnelle ; l'autre sur les métiers de l'urgence sociale.

analyse des enjeux, nous allons aborder les différents types d'évaluation, précédemment identifiés, en trois points.

2.1. L'évaluation ex ante

Cette première forme d'évaluation a pour enjeu l'habilitation du diplôme par le ministère de l'Enseignement supérieur. La procédure retenue ici est originale : « *Elle innove un nouveau type de formation puisque le texte définit un cadre réglementaire, mettant l'accent sur les finalités, sans décrire avec précision les contenus des formations* » (Bertelot, 2013, p 53). D'une autre manière on passe de normes de contenu à des normes de cadre. Il appartient, par suite, aux acteurs locaux de trouver un accord sur le contenu. Cela laisse alors place à la construction de coordinations d'acteurs et à l'instauration de diverses formes de régulations : « *l'action publique se déploie à partir de négociations locales, conduites par les porteurs de projet. Ces négociations et les offres de formation qui en résultent se diversifient en fonction des catégories d'acteurs impliqués et des objectifs dont ils sont porteurs* » (Bel, 2005, p 9). Néanmoins le « centre » garde la main et le dernier mot. Pour ce faire, et c'est une particularité du dispositif de la licence professionnelle, a été constituée une Commission nationale d'expertise des licences professionnelles (CNELP), composée de 24 membres où siègent 12 membres désignés au titre de personnalités qualifiées en raison de leurs activités professionnelles et 12 membres désignés au titre de personnalités universitaires. « *L'expertise des dossiers est toujours confiée à un binôme (professionnel-universitaire) de façon à garantir à la fois la qualité pédagogique du dossier, mais aussi la pertinence au niveau des débouchés professionnels et l'adéquation de la formation aux métiers visés* »²⁷.

Cette évaluation ex ante fait intervenir de nombreuses instances et de nombreux acteurs. En effet « *les projets de diplôme sont examinés par les instances de gouvernance de l'université. En cas d'arbitrage favorable, les projets sont remontés au niveau national pour être examinés par des instances pluripartites où sont représentées les organisations syndicales et patronales. Ces instances vont décider ensuite d'habiliter ou non le diplôme* ». (Gayraud et alii, 2011, p 8). Pour la licence professionnelle ce ne sont pas moins de cinq instances (conseil de gestion de l'UFR d'origine, CEVU et CA de l'université, CNELP et CNESER) qui vont donc évaluer le projet de création, ou de renouvellement d'une licence professionnelle, sachant que les membres de la CNELP préparent les avis qui sont soumis au CNESER (Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche) avant la décision d'habilitation qui est prise par l'État.

Ces évaluations vont se faire sur la base d'un dossier de création ou de renouvellement, de 30 pages maximum, qui couvre cinq points allant de la construction pédagogique, aux taux de réussite et d'insertion professionnelle en passant par les différents indicateurs de gestion (origine des étudiants, types de parcours...).

Cette diversité des informations et des critères va contribuer à l'identification des enjeux de cette évaluation. Le premier porte sur la commission même d'expertise. Dès sa création sa composition a été contestée par certaines organisations syndicales : « *la commission n'est représentative ni de la diversité de la communauté universitaire (prédominance des anciens présidents d'université et des professeurs, élimination des organisations syndicales), ni du monde du travail (prédominance du*

²⁷ Assemblée nationale. Question n° 106609 de M. Michel Zumkeller (Union pour un Mouvement Populaire - Territoire-de-Belfort) publiée au JO le : 26/04/2011 page : 4147. Réponse publiée au JO le 05/07/2011 page : 7368. <http://questions.assemblee-nationale.fr/q13/13-106609QE.htm>

MEDEF, syndicats de salariés réduits à la portion congrue)²⁸. Il est vrai que son intitulé et sa composition font rupture avec les fonctionnements habituels au sein de l'université : on passe d'une logique de représentation à une logique d'expertise. On nomme alors des personnalités (qualifiées en raison de leurs activités professionnelles ou universitaires). On voit bien aussi la limite de l'expertise quand 12 personnes sont censées couvrir les 46 spécialités nationales²⁹.

Le second porte sur la manière dont les experts vont jouer leur rôle, notamment au regard de l'innovation et de l'ouverture de leur champ professionnel. Par exemple un projet de création de licence professionnelle « éducation pour la santé » a été présenté en 2006. Il reposait sur l'expérience d'une première licence professionnelle, la collaboration avec une autre université, l'alliance entre les facultés de médecine et de sciences sociales, 25 lettres de soutien d'organismes professionnels. Il a été considéré que le « *public visé, les métiers visés et les débouchés ne sont pas présentés de manière pertinente ; que la plus-value par rapport à un Diplôme d'Université n'est pas prouvée en ce qui concerne les publics de formation continue ; que la formation « santé » pour des publics venant des sciences humaines n'est pas proposée* »³⁰. Le dossier n'était sans doute pas sans défaut. Pour autant on peut s'interroger sur deux points : la légitimité des sciences sociales à proposer des formations dans le champ de la santé³¹ et la volonté d'un secteur professionnel, uniquement structuré par des diplômes d'Etat du ministère de la Santé, d'ouvrir la possibilité à d'autres diplômes d'entrer dans ce champ.

Le troisième enjeu porte sur l'utilisation et la hiérarchisation des critères. Il peut s'agir d'évaluer « *la qualité de professionnalisation, en appréciant la formation proposée, le type de partenariats avec les entreprises et le niveau de leurs engagements* » (Berthelot, p 55) ; ou « *bien qu'il n'y ait pas de grille d'évaluation formalisée des projets, le critère de capacité de la licence à procurer une insertion dans l'emploi semble privilégié* » (Bel, p 8). Comme « *des objectifs multiples motivent les acteurs de ces constructions* » (Bel, p 9), l'usage de ces critères va se faire à géométrie variable. Pour autant la décision appartient en dernière instance au ministère. De plus le jeu s'est compliqué avec la création de l'AERES en 2006, de par l'une de ses missions qui consiste à « *évaluer les formations et les diplômes des établissements d'enseignement supérieur* ». C'est ce que nous allons voir dans le deuxième type d'évaluation.

2.2. L'évaluation des formations et de l'insertion

Comme le rappelle le RESOSUP³² la pratique du suivi des parcours des étudiants tout au long de leur parcours LMD, de l'évaluation de la réussite dans ces cursus universitaires, puis de leur insertion dans le monde du travail s'est généralisée depuis 2001 et la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) du 1er août, en lien avec une culture de résultats plaçant la performance au cœur du pilotage des établissements d'enseignement supérieur. Ce processus a été renforcé par le rapport *De l'université à l'emploi* (Hetzl, 2006) qui débouche sur l'ajout d'une nouvelle mission des universités dans la loi LRU de 2007 : la préparation à l'insertion professionnelle des étudiants devient ainsi une troisième mission, au même titre que la formation et la recherche.

²⁸ Courrier des élus SNESUP au CNESER en direction des responsables de projets de licence professionnelle du 12 mai 2000.

²⁹ Même si la commission peut être secondée par des binômes d'experts.

³⁰ Université de Reims. Demande n° 20060286. Avis de la CNE du 18 février 2006.

³¹ On retrouve cette question dans le cadre de l'universitarisation de la formation infirmière.

³² Le RESeau des Observatoires de l'enseignement SUPérieur (RESOSUP) regroupe les professionnels qui travaillent à l'étude des parcours étudiants, des conditions de vie étudiante et de l'insertion professionnelle des diplômés, au sein des établissements d'enseignement supérieur. <http://www.resosup.fr/>

Cela s'est traduit notamment par le développement des enquêtes formations, enseignement et insertions des observatoires universitaires. Si l'on prend appui sur la pratique de l'évaluation à Reims dans le cadre de la licence professionnelle Métiers de l'Insertion et de l'Accompagnement Social (MIAS) on se doit de constater que ces enquêtes ne bénéficient pas d'un taux de réponse élevé dans la mesure où ils varient entre 5 et 27 % (tableau 2)

Tableau 2

Participation aux enquêtes d'évaluation de la LP MIAS à Reims.

Année	Type d'évaluation	Part de répondants LP MIAS	Taux de réponse	Taux de réponse (Ensemble université)
2009/2010	Formations	4/80	5 %	8.0%
2010-2011	Enseignement Semestre 5	18/65	27.7%	14.3%
2010/2011	Enseignement Semestre 6	10/65	15.4%	11.2%
2010/2011	Formations	12/67	17.9%	13.2%

Source : OSIPE, Université de Reims Champagne Ardenne.

Qu'en est-il pour les enquêtes d'insertion ? Les taux sont ici plus élevés avec une différence entre les enquêtes à 6 mois (entre 26 et 38 %) et les enquêtes à 30 mois (entre 47 et 57 %). (tableau 3). Il est à noter également que les taux pour l'ensemble des licences professionnelles de l'université sont plus élevés.

Tableau 3

Participation aux enquêtes d'insertion de la LP MIAS à Reims.

Année	Type d'évaluation	Part de répondants LP MIAS	Taux de réponse	Taux de réponse (Ensemble université)
2009	30 mois	34/59	57.6%	61.5%
2010	6 mois	23/64	35.9%	60.6 %
2010	30 mois	33/70	47.1 %	64.0 %
2011	6 mois	21/55	38.2 %	65.6 %
2012	6 mois	15/58	25.9 %	71.0 %

Source : OSIPE, Université de Reims Champagne Ardenne.

L'interprétation de ces quelques chiffres peut permettre d'identifier les enjeux de ces formes d'évaluation. Pour ce faire nous reprenons la distinction proposée par Ogien entre les trois usages de l'évaluation. Le premier est l'évaluation professionnelle qui « *qualifie la démarche de praticiens qui cherchent à analyser la manière dont ils exercent leur métier pour réfléchir aux moyens d'améliorer leur travail* » (...) Le second est l'évaluation démocratique, « *toutes ces procédures (...) qui consistent à s'informer afin d'intervenir de façon éclairée dans les délibérations et les décisions qui concernent la collectivité* ». Le troisième est l'évaluation gestionnaire, « *une technique de gouvernement dont l'objet est de produire une mesure de l'efficacité des politiques publiques dans le but affiché de transformer les pratiques de l'administration* » (Ogien, p 60). Comment les différentes formes

d'évaluation évoquées précédemment sont présentées (et par qui) aux étudiants et comment ceux-ci les perçoivent-ils ? Entre l'évaluation professionnelle et l'évaluation gestionnaire la mobilisation peut être différente. De même l'évaluation démocratique, référée aux « droits des usagers », peut parfois se transformer en enquête de satisfaction des « consommateurs ». On retrouve le scepticisme qui peut entourer les multiples enquêtes de satisfaction qui aujourd'hui envahissent le monde des services que ce soit l'hôpital, la maison de retraite ou le service de repas à domicile...dans le cadre des démarches « qualité ». A quoi cela sert ? Dans ce domaine il serait aussi nécessaire de prendre en compte le point de vue des responsables de diplômes et des enseignants : sont-ils les promoteurs de ces démarches qu'ils relayent auprès des étudiants ? Font-ils de la résistance passive, laissant aux administratifs des observatoires la responsabilité de ces évaluations ?

Il est cependant une autre forme d'évaluation qui échappe aux acteurs locaux, nous l'avons déjà évoquée, c'est celle de l'AERES. Comment se situe-t-elle par rapport à la commission nationale ? Dans une note récente³³ il est précisé que « *l'AERES n'évalue pas les demandes de création ex-nihilo de spécialité, ni les licences professionnelles ouvertes en 2012, mais tous les renouvellements avec ou sans modification et/ou restructuration. Les dossiers des créations ou des spécialités nouvellement créées sont toutefois fournis pour apprécier leur impact sur les formations existantes* ». Cette évaluation n'est donc pas vraiment ex ante, même si elle l'est d'une certaine manière par l'effet de la notation sur le renouvellement. Elle concerne aussi l'évaluation des formations et de l'insertion.

Pour mieux en comprendre le contenu nous avons choisi 8 évaluations de licences professionnelles intervention sociale³⁴ (tableau 4) à partir des points forts et des points faibles formalisés par l'AERES dans son rapport écrit.

³³ AERES (2013). Evaluation de l'offre licence professionnelle en renouvellement. Vague E : campagne d'évaluation 2013-2014, section des formations et des diplômes, janvier, 12 p

³⁴ - Les sources utilisées sont reprises dans la partie B de la bibliographie.

Tableau 4

Evaluations par l'AERES de 8 licences professionnelles intervention sociale en renouvellement

Universités/ Intitulés de la licence	Points forts	Points faibles
Franche-Comté <i>Animation sociale et socioculturelle</i>	Partenariat conventionné avec Trajectoire Formation Insertion professionnelle satisfaisante	Dossier lacunaire Pas de conseil de perfectionnement Equipe pédagogique peu diversifiée Peu d'enseignants chercheurs Taux de réussite faible
Le Havre <i>Économie sociale</i>	Une formation qui correspond à la fois à des besoins en termes d'emploi et à une forte demande étudiante Une association associant de manière équilibrée les différents types d'intervenants et bien soutenue par un bon réseau de partenariats professionnels L'ouverture croissante à la formation continue	Des résultats insuffisants en termes d'insertion professionnelle d'après les données fournies La dimension professionnelle peu affirmée de certains enseignements Un dossier présenté de manière confuse et parfois imprécis
Poitiers <i>Accompagnement et insertion</i>	La formation continue Un partenariat professionnel avec l'IRTS La diversité des publics	L'insertion professionnelle Le taux de réussite aux examens L'organisation des stages
Reims <i>Métiers de l'insertion et de l'accompagnement social</i>	Une formation attractive et qui se déploie dans le cadre du PRES Reims-Amiens. La forte dimension professionnalisante grâce à l'alternance Un pilotage par un binôme universitaire-professionnel adapté aux objectifs de la formation Un réseau exceptionnellement dense de structures partenaires et la mobilisation des anciens diplômés L'originalité du parcours « métiers de l'urgence sociale ». Un très bon taux de réussite pour une formation accueillant un très fort public de formation continue Une insertion professionnelle satisfaisante	Certains enseignements fondamentaux manquent de volume et de consistance Une part un peu faible d'enseignements assurés par les universitaires
Panthéon Assas <i>Droit et gestion des services de proximité</i>	Une formation qui répond à des besoins identifiés de professionnalisation, dans un secteur d'emploi en extension La réussite de l'insertion professionnelle des étudiants avec un taux d'employabilité de 95% Des relations avec les organisations et entreprises du secteur sanitaire et social, bien établies, ce qui permet la formation en alternance	Un pilotage et une animation de la formation n'assurant pas le développement d'un travail d'équipe et d'une réflexion prospective Une seule enquête sur le devenir des diplômés Des enseignements sous une forme universitaire traditionnelle de cours sans adaptation propre à une pédagogie propre à une formation professionnalisante. Les explications du dossier qui ne répondent pas toujours aux intitulés et restent dans l'ensemble succinctes Un dossier ne permettant pas d'apprécier la pertinence de l'offre de formation à un marché de l'emploi avec des besoins avérés d'aide

		et de services aux personnes.
Paris Descartes <i>Développement social et socioculturel local</i>	<p>L'implication des professionnels dans le fonctionnement de l'ensemble du dispositif de formation et dans la réflexion sur l'évolution des métiers et des pratiques professionnelles</p> <p>L'importance du bassin d'emploi en région Ile de France , avec une croissance et une diversification des besoins dans les métiers du développement social et socioculturel local et plus largement, dans l'action sociale et culturelle liée aux politiques de l'Etat et aux interventions municipales.</p> <p>L'expérience de formation dans le domaine et les partenariats établis de façon pérenne permettant aux étudiants de mener leurs projets tuteurés et trouver des stages au sein de structures sensibilisées à l'intérêt de cette licence professionnelle</p> <p>L'unité d'enseignement, conçue pour harmoniser les connaissances des étudiants aux origines disciplinaires diverses, et faciliter l'intégration de ceux sans expérience dans ces domaines.</p>	<p>Les différentes vagues de décentralisation et le contexte socioéconomique de ces dernières années ont eu pour conséquence une démultiplication des métiers liés au développement local qu'il soit économique, culturel ou social. Fortement impacté par ces évolutions, le champ associatif reste peu mis en avant par cette formation. Il y a peu de professionnels associatifs qui interviennent dans cette licence professionnelle. De plus lorsque c'est le cas il s'agit d'une structure comme la Mission Locale qui s'apparente plus à une institution qu'à une association locale.</p> <p>Il existe une très grande diversité des métiers visés et donc, une difficulté réelle pour apprécier le niveau d'emploi au regard du niveau du diplôme obtenu.</p> <p>Le nombre d'inscriptions d'étudiants à partir des dispositifs de validation d'acquis de l'expérience ou professionnels, est très faible.</p>
Paris Descartes <i>Accompagnement de personnes avec autisme et troubles apparentés</i>	<p>Une formation répondant au besoin de santé publique prégnant.</p> <p>Un projet pédagogique cohérent et pertinent avec le métier visé par cette formation.</p> <p>Des compétences des enseignants en relation très étroite avec le métier visé.</p>	La faible participation des enseignants chercheurs aux enseignements.
Paris 13. Paris Nord <i>Travail social et conduite de projets</i>	<p>Une très forte implication des professionnels</p> <p>Un double cursus de formation est proposé et correctement assuré.</p>	<p>La voie de l'apprentissage et celle des contrats de professionnalisation sont absentes de cette formation.</p> <p>Le projet tuteuré ne respecte pas le nombre d'heures requis.</p>

L'analyse de ce tableau montre que l'on ne peut réduire l'évaluation à la seule insertion professionnelle. Les critères mobilisés sont nombreux et variés³⁵. Ils concernent à la fois :

- le contenu du dossier,
- la diversité des publics avec notamment l'accent mis sur l'apprentissage, les contrats de professionnalisation ou les publics de formation continue, mais aussi sur la diversité des étudiants en formation initiale.
- Une formation répondant aux besoins d'un secteur, comme celui de l'autisme ou de l'urgence sociale par exemple ou d'un territoire
- la gouvernance de la formation, avec une attention toute particulière à la constitution et au fonctionnement du conseil de perfectionnement
- la mobilisation des acteurs que ce soit les professionnels, mais aussi les enseignants chercheurs dont la faible participation à la formation peut être signifiée
- le contenu de la formation que ce soit dans l'adaptation des contenus à une formation professionnalisante ou dans « *leur volume ou leur consistance* » ou bien dans le recours à l'alternance
- l'effectivité des partenariats avec notamment des conventions à l'appui
- la réussite aux diplômes
- la réussite de l'insertion professionnelle.

2.3. L'évaluation de l'impact

L'évaluation de l'impact des licences professionnelles sur le champ professionnel de l'intervention sociale constitue un troisième niveau. Il est plus collectif et concerne à la fois les directeurs et les responsables des structures du champ et les parcours des titulaires d'une licence professionnelle, au-delà de leur première insertion professionnelle. D'une autre manière il s'agit de voir comment les titulaires d'une licence professionnelle trouvent place dans ce champ professionnel, structuré sur une logique de diplômes d'Etat.

L'enquête « Les licences professionnelles intervention sociale : quel recrutement ? Quelle insertion ? » nous apporte des éléments de réponse (encadré 1). En effet une partie du questionnaire, consacrée au thème de « la licence professionnelle et le champ social » visait à apprécier le positionnement de ce diplôme au regard des formations du travail social.

Plusieurs éléments peuvent être soulignés :

- les deux filières d'accès aux métiers du social restent très étanches, à l'exception d'une formation qui prépare à un double diplôme (travail social et licence professionnelle intervention sociale. Dans l'enquête seules 8 personnes (3.7%) sont identifiées avec un diplôme du travail social pour entrer; 8 autres ont passé un diplôme d'Etat après la licence professionnelle. Pour les personnes qui ont préparé un diplôme supérieur après la licence professionnelle le CAFERUIS, diplôme de cadre de proximité dans la filière du travail social, est cité deux fois, les autres sont des diplômes universitaires (maîtrise, master ou doctorat).
- ces deux filières peuvent être vécues comme en concurrence : A la question « est-ce que vous pensez être en concurrence avec les titulaires d'un diplôme du travail social, 54.4% répondent oui.

³⁵ Sachant que l'analyse se limite aux points forts et aux points faibles. Les commentaires sont beaucoup plus explicites.

- Malgré cette situation, à la question « *si c'était à refaire, est-ce que vous referiez une licence professionnelle intervention sociale ?* ». Près d'un répondant sur cinq (18.9%) n'a pas fait de choix. Pour ceux qui l'ont fait, ils sont près de 9 sur 10 (88.6%) à répondre positivement.
- Quand il s'agit de la question de la reconnaissance de la licence professionnelle souvent la comparaison est faite avec les diplômes du travail social et les étudiants font état d'un manque de reconnaissance.

A travers ces trois formes d'évaluation de la licence professionnelle nous avons pu, plus ou moins explicitement, identifier les enjeux que cela peut recouvrir notamment au regard de la professionnalisation. Voyons dans un dernier point ce que nous pouvons dire des conditions de la professionnalisation.

3. EVALUER LES CONDITIONS DE LA PROFESSIONNALISATION

Se focaliser sur le niveau d'une université et d'un diplôme pour évaluer les licences professionnelles représente un risque important. D'autres éléments plus structurels jouent également un rôle qu'il est important d'explicitier. En effet le fait que le portage des projets « *est souvent dû à un enseignant seul, au profil atypique, s'appuyant sur son histoire personnelle dont le travail de coordination repose sur une proximité relationnelle* » (Bel, p 10) peut amener à une forte personnalisation. Cela peut se retrouver également dans les évaluations de l'AERES à travers ce qui est dit du responsable de diplôme et de l'équipe en place. Le risque est alors celui de l'imputation de responsabilité que l'on retrouve aujourd'hui dans beaucoup de politiques publiques. L'individu serait responsable de sa situation, qu'il soit bénéficiaire du RSA ou responsable d'une licence professionnelle qui a un mauvais taux d'insertion. Dans les deux cas l'individu ne se serait pas assez « activé ». C'est alors faire l'économie des processus globaux qui amènent à ces situations. Il est alors nécessaire de resocialiser ces processus pour bien expliciter les conditions de la professionnalisation. Deux points sont particulièrement sensibles.

3.1. Les limites de la logique de l'offre de formation

A l'université comme dans d'autres secteurs, notamment l'action sociale, nous avons vu se développer une logique d'offre, ici l'offre de formation. Elle se construit dans un compromis entre le local et le national entre les normes de forme et les normes de contenu. Implicitement cela renverrait à une logique de marché local du travail avec ses propres modes de régulation. Pour autant, et notamment dans le secteur de l'action sociale, le marché du travail reste fortement régulé nationalement que ce soit par le biais de la validation des conventions collectives par la Direction Générale de la Cohésion Sociale ou par les négociations nationales pour les filières de la fonction publique territoriale.

Le ministère de l'enseignement supérieur, via les universités, fait alors une injonction à la professionnalisation sans en donner les moyens ou du moins avec une conception selon laquelle il suffirait de construire une offre de formation, en prenant appui sur les besoins (texte de la licence professionnelle), sans pour autant tenir compte des modalités de régulation de l'emploi dans le secteur.

Si localement les universités doivent développer des partenariats avec les organisations professionnelles du secteur, il serait bon que la Direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle en fasse de même. D'une autre manière se pose la question de la régulation du point de vue du Ministère de l'enseignement supérieur. Quelle place occupe-t-il dans les instances des branches professionnelles ou des CPC (Commissions Paritaires Consultatives) ? La CPC travail social intervention sociale a certes un représentant du ministère de l'Enseignement supérieur, mais il reste isolé au milieu des autres représentants issus pour une part des organisations liées au travail social. Si les sortants de ces licences professionnelles posent la question de la reconnaissance de leur titre c'est bien parce que nationalement rien n'est fait dans ce sens. Si dans certains secteurs cette reconnaissance existe c'est parce que les conventions collectives sont basées sur une autre logique que celle du diplôme, celle des compétences ou des niveaux³⁶.

La question de la régulation se pose également en amont : dès la constitution des licences professionnelles une autonomie forte a été laissée aux universités quant à la dénomination des licences professionnelles. Aujourd'hui il y a quasiment autant d'intitulés que de licences. On peut voir cela positivement du point de vue de l'autonomie des universités et des universitaires. C'est sans doute un point de vue différent qu'ont les titulaires de cette licence lorsqu'ils cherchent un emploi sur le territoire national.

Plus largement on pourrait aussi reprendre l'hypothèse selon laquelle « *la correspondance formations-emplois étant meilleure pour ces formations bien ciblées professionnellement, leurs performances doivent être meilleures. Pourtant, comme on va le montrer, nombre d'analyses mettent en évidence la faible correspondance entre spécialité de formation et spécialité d'emploi.* » (Beduwé et alii, 2007, p 104). De même il faudrait affiner la pertinence des modèles de relation formation emploi (adéquation pour les professions à accès réglementé ; émergence ; concurrence et transférabilité des compétences) (Chriache et alii, cité par Berthelot, p 56).

3.2. Compétences des enseignants et professionnalisation

La construction de la professionnalisation est également tributaire des compétences des enseignants et de leur propre professionnalisation. Les évaluations des AERES, analysées dans la deuxième partie, font à plusieurs reprises références aux enseignants chercheurs : « *il y aurait lieu à revoir certains enseignements assurés par les universitaires afin de renforcer la dimension professionnalisante de la formation* » (Le Havre). « *La formation se fait selon des pratiques pédagogiques universitaires traditionnelles. Il apparaît que la très forte majorité des enseignements se réalise sous forme de cours, qu'il n'y a pratiquement aucun TD, aucune étude de cas ni autre mise en situation professionnelle n'est mentionnée, hormis les stages et les projets* » (Panthéon Assas). « *Faible participation des enseignants chercheurs aux enseignements* » tout en soulignant « *que les compétences des enseignants sont en relation très étroite avec le métier visé* ». (Paris Descartes).

D'une autre manière la référence aux enseignants chercheurs est rarement faite dans les points forts. Si l'on revient sur les travaux d'Ogien on peut se demander si le but implicite de cette évaluation n'est pas, comme il le dit, « de transformer les pratiques de l'administration », ici des enseignants chercheurs. Dans l'objectif généralisé de professionnalisation de l'université et de l'ensemble des diplômes, la licence professionnelle constituerait une forme de laboratoire. Cela pose alors plusieurs questions : est-ce un objectif généralisé à l'ensemble des enseignants chercheurs ou est-ce une manière

³⁶ En même temps la logique de niveau qui a été acté pour les fonctions d'encadrement dans le secteur social mettant à égalité le CAFDES (diplôme professionnel de niveau I) et les masters professionnels inscrits au RNCP ne règle pas tout...

d'introduire une division du travail à l'intérieur de ce corps ? On peut souligner, avec Maïten Bel, que la majorité des « entrepreneurs de formation » qu'il a rencontré a effectué un parcours relativement atypique jalonné d'expériences professionnelles en entreprise (Bel, p 11). Est-ce aussi l'idée que la pratique de recherche devrait elle aussi se professionnaliser, si on le peut dire dans ces termes...sachant que dans le même temps ces travaux sont complètement invisibles dans les critères d'évaluation des enseignants chercheurs... ?

Sur ce point également le Ministère de l'Enseignement Supérieur devrait faire des choix clairs. Pour construire et mettre en œuvre des formations professionnalisantes à l'université des compétences spécifiques sont nécessaires. Elles ne sont pas naturellement construites dans les parcours académiques classiques des docteurs. Cela suppose alors de considérer que les parcours professionnels des uns comme des autres ne sont plus linéaires et exclusifs.

Pour revenir à la question initiale « quelles évaluations pour quelles professionnalisations à l'université » l'exemple analysé ici montre que les universités, comme d'autres organisations, n'échappent pas au risque du formalisme, c'est à dire de mettre en place des instances et des procédures pour évaluer la « qualité » des formations et l' « insertion » des diplômés. L'inscription de ces démarches dans une logique administrative en limite la portée et l'intérêt. Des connexions plus fortes avec les démarches de formation et de recherche constitueraient sans doute un plus. Plus largement cela vient interroger les liens implicites que font les différents protagonistes (ministère, présidence des universités, facultés, enseignants chercheurs, milieux professionnels, services en charge de l'insertion....) entre les évaluations et les professionnalisations : sélectionner, réduire, améliorer

La référence centrale à la logique de l'offre, une tension entre le local et le national, en lien avec la question de la régulation, le débat sur l'imputation de responsabilité et le développement de l'évaluation gestionnaire, tels sont quatre des points mis en évidence. Ils ne sont pas spécifiques à la licence professionnelle et à l'enseignement supérieur. Ils sont aujourd'hui caractéristiques de nombreuses politiques publiques qu'elles concernent les hôpitaux ou les organismes de protection sociale. Développer des analyses transversales et réfléchir à des stratégies alternatives constitue une perspective de travail.

Bibliographie

Articles, ouvrages

Beduwé, C. Espinasse, JM. Vincens, J. (2007). De la formation professionnelle à la professionnalité d'une formation. *Formation-Emploi*, 99, 103-121.

Beduwé, C (coord.) (2012). Le marché du travail comme lieu d'évaluation des politiques de formation? *Net.doc*, n° 92, mai, 97 p.

Bel, M. (2005). Politique publique décentralisée : quel rôle pour la proximité ? Le cas de l'ouverture des licences professionnelles. *Economie publique*, n° 16, 3-26.

Berthelot, F. (2013). La licence professionnelle, une norme de professionnalisation à l'université. *Revue européenne du droit social*, vol XVIII,1, 49-64.

Chopart, JN. (Dir). (2000). *Les mutations du travail social. Dynamiques d'un champ professionnel*. Dunod, 303 p.

Fourdrignier M., (2011). Stages, évaluations et professionnalisations dans les formations à l'intervention sociale. Colloque ADMEE, Paris, 12-14 janvier, (en collaboration avec Yvette Molina).

Fourdrignier M., (2009). Professionnaliser les métiers du sanitaire et du social à l'université : une mission impossible ? *Formation emploi*, n° 108, 67-81.

Fourdrignier M., (2008). Universités et formations au social : une nouvelle donne en France ? *Pensée Plurielle*. Editions de boeck. n° 17, 2008-1. 101-112

Gayraud, L. Simon-Zarca, G. Soldano, C. (2011). Université : les défis de la professionnalisation. NEF, CEREQ, n° 46,

Hetzel, p. (2006). De l'université à l'emploi : rapport final de la Commission du débat national Université-Emploi. La documentation française, Collection des rapports officiels, Octobre, 110 pages.

Ogien, A. (2013). Désacraliser le chiffre dans l'évaluation du service public. Editions Quae, 121 p.

RESOSUP (2011). Analyse longitudinale du suivi des parcours étudiants. Enjeux, méthodes et indicateurs. Les cahiers de RESOSUP, n° 2, avril, 28 p.

Vaillant, E. (2013). Les trois défis des licences professionnelles, *Educpros*, 2 mars (<http://www.letudiant.fr/educpros/enquetes/les-trois-defis-des-licences-professionnelles.html>)

Evaluations de licences professionnelles intervention sociale

AERES (2011). Évaluation des licences professionnelles

de l'Université de Franche Comté, 110 p.

de l'Université du Havre, 50 p.

de l'Université de Poitiers, 57 p.

de l'Université de Reims, 115 p.

AERES (2013). Rapport d'évaluation de la licence professionnelle

Développement social et socioculturel local de l'Université Paris-Descartes, 7 p.

Accompagnement de personnes avec autisme et troubles apparentés de l'Université Paris-Descartes, 7 p.

Travail social et conduite de projets de l'Université Paris 13 - Paris Nord, 7 p.

Droit et gestion des services de proximité de l'Université Panthéon Assas, 9 p.

Textes de référence, rapports

Arrêté du 17 novembre 1999 relatif à la licence professionnelle. Journal Officiel du 24 novembre 1999, p 17401.

Arrêté du 7 décembre 2000 portant création du comité de suivi de la licence professionnelle. Journal Officiel du 9 décembre 2000, p 19559.

Rapport de présentation relatif à la licence professionnelle. Bulletin Officiel enseignement supérieur, n° 44, 9 décembre 1999.

Lettre DAS/TS1 du 24 mars 2000 relative à la licence professionnelle. Bulletin Officiel n° 2000-1.

Courrier DES/A10 du 03 juin 2002 relatif aux dénominations nationales des licences professionnelles

Arrêté du 6 décembre 2006 portant nomination à la commission nationale d'expertise des licences professionnelles, abrogé par l'arrêté du 12 février 2010.

Arrêté du 12 février 2010 portant nomination à la commission nationale d'expertise des licences professionnelles, Bulletin Officiel enseignement supérieur n° 16 du 22 avril 2010.

Ministère de la Solidarité et de la Cohésion Sociale (2011). Orientations pour les formations sociales. 2011-2013, 79 p.

Arrêté du 27 mai 2014 fixant la nomenclature des mentions du diplôme national de licence professionnelle.

QUELLE EVALUATION POUR QUELLE PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS DANS LES ESPE³⁷ ?

*Loïc Clavier, MCF Sciences de l'éducation, Directeur Adjoint ESPE Académie de Nantes
CREN Université de Nantes*

INTRODUCTION

La réforme des ESPE³⁸ vise à renforcer l'employabilité des étudiants et stagiaires enseignants ainsi que les situations professionnelles. Les différents projets d'ESPE accrédités par le ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, respectant ainsi la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, font tous état d'une attention particulière concernant les stages (l'établissement ou l'école comme lieu de formation), la formation par alternance, l'insertion professionnelle des étudiants ayant échoué au concours au travers de l'élaboration d'un projet professionnel.

Ces logiques de formation et d'adéquation au métier d'enseignant reposent sur quatre piliers.

- 1) Le tronc commun qui vise à transmettre une culture commune aux enseignants autour de valeurs, de savoirs et de pratiques éducatives qui donnent un caractère fédérateur à la formation de tous les enseignants des premier et second degrés ;
- 2) L'articulation entre la didactique envisagée comme une discipline académique, qui s'appuie sur l'épistémologie des savoirs et la capacité à transformer un savoir scientifique en un savoir scolaire, et la didactique liée à un terrain professionnel ;
- 3) Le stage en établissement élément central dans la préparation au concours réformé³⁹ ainsi que dans le cadre de la formation dès que les lauréats sont stagiaires en M2 ;
- 4) La recherche, quant à elle, vise aussi à éclairer les pratiques des étudiants et stagiaires. Elle doit être le lieu d'une problématisation entre les trois éléments précédents et permettre ainsi à l'étudiant de produire des savoirs en propre. Toutefois, il s'agit d'une initiation à la recherche (et non plus d'une formation à et par la recherche) à visée professionnalisante.

La description du contexte et des objectifs de la formation des enseignants que nous venons de pratiquer montre le souci de l'institution d'ancrer la formation dans une adéquation entre offre et demande de travail.

La recherche que nous menons actuellement est une recherche naissante concernant la mise en œuvre de la réforme. Les ESPE officiellement ouvertes depuis septembre 2013 se construisent en « mode

³⁷ École Supérieure du Professorat et de l'Éducation

³⁸ Les anciens IUFM (Instituts Universitaires de la Formation des Maîtres) chargés de la formation des enseignants depuis 1991 ont évolué dans le cadre de la loi sur la refondation de l'école vers des ESPE.

³⁹ Les concours se limitent depuis leur réforme à quatre épreuves. En dehors de la première épreuve écrite centrée sur des savoirs académiques, les trois autres sont professionnalisantes. Cela représente un changement important dans le recrutement des enseignants. De même les masters enseignants ne sont plus incorporés à des masters disciplinaires mais sont des masters « métiers ». La volonté affichée est bien de professionnaliser les enseignants avant leur prise en responsabilité d'une classe.

projet » selon la terminologie du ministère. Concrètement, cela veut dire que les partenaires constitutifs des ESPE (ex-IUFM, Universités, Rectorat) sont chargés localement de la mise en œuvre de la loi et que le ministère régule cette construction au fur et à mesure de l'avancée des travaux.

Notre problématique s'inscrit dans la compréhension de l'articulation entre évaluation, formation et emploi au sein la formation des enseignants. Nous disposons d'un corpus de données constituées de tous les projets ESPE accrédités par le ministère, des éléments critiques renvoyés aux ESPE concernant leur projet, des compte rendus des travaux menés par le réseau des directeurs d'ESPE ainsi que des éléments échangés lors de formations destinés aux directeurs d'ESPE à l'ESENESR⁴⁰ et consignés sur son site.

Afin de présenter l'avancée de cette recherche nous proposerons dans un premier temps un éclairage sur notre problématique. Nous précisons à partir d'un historique de la formation des enseignants ce qui nous semble y être une tendance importante. Ces éléments de compréhension permettront de nourrir notre problématique tout en lui donnant une perspective explicative des enjeux entre évaluation formation et emploi. Nous tenterons alors de mettre en évidence les choix qu'impliquent cette réforme et comment deviennent compréhensibles les articulations entre évaluation, formation et emploi.

Ce travail aboutissant à des conjectures sera, dans un second temps, confronté aux éléments et données dont nous disposons de sorte à les analyser puis à envisager la validité de nos hypothèses et de nos directions de recherche.

Enfin, pour conclure, face à ce contexte mouvant nous pointerons les éléments qui restent à éclairer tant du point de vue de la démarche de recherche que du point de vue de notre objet de recherche.

1. LA RELATION EVALUATION FORMATION EMPLOI DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Dans cette première partie nous présenterons l'évolution de la formation des enseignants dans ses principes directeurs des Ecoles Normales aux ESPE, en passant par les IUFM. Nous nous intéresserons alors à cette évolution pour tenter de comprendre ce qui a changé avec l'arrivée des ESPE et comment nous pouvons l'analyser en référence à un corpus théorique sociologique relevant de la théorie de l'Institution chez Castoriadis. Enfin nous précisons les hypothèses et direction de recherche que nous envisageons de confronter aux données collectées.

1.1. La formation des enseignants des Ecoles Normales aux ESPE

Les travaux qui se sont intéressés à la formation des enseignants en Ecole Normale montrent, en fonction des époques, une organisation assez stable au niveau de l'évaluation et de l'emploi. La dimension formation, quant à elle évolue.

En effet (Grandière, 1998), il y a une forte relation entre l'évaluation des maîtres et l'emploi. Aucune distinction n'est faite entre les évaluations liées aux apprentissages professionnels et la titularisation et donc l'emploi. Il y a certes un concours d'entrée à l'Ecole Normale, mais la suite du cursus mêle intimement apprentissage et emploi. Il existe d'ailleurs des écoles d'application dans lesquelles les

⁴⁰ Ecole Supérieure de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

maîtres exercent, l'apprentissage du métier se déroule sous la direction d'un inspecteur de l'éducation nationale directeur de l'Ecole Normale. Savoirs disciplinaires, pédagogie, et apprentissage du métier en situation sont intimement liés dans une école qui intègre dans sa logique de formation ces trois dimensions. La perspective durkheimienne de la conversion de l'élève au savoir et donc de son autonomisation (Fabre, 2011) est la cible de cette professionnalisation. Il est postulé que par l'accès au savoir et par l'institutionnalisation de ses savoirs l'élève opère un « changement d'assiette », fait volte-face pour abandonner progressivement les tutelles intellectuelles propre à son environnement familial et culturel pour s'émanciper par le savoir (Durkheim, 2014) de ces tutelles. A noter qu'à l'époque, il convient de protéger la république de la monarchie, que Jules Ferry entreprend une œuvre de laïcisation de la société en utilisant l'école comme fer de lance et que la tutelle politique la plus combattue est celle que représente la religion (Grandière, 2006).

Pour autant l'instituteur, celui qui institue les valeurs de la république, restera ainsi dénommé durant toute la période liée à l'activité des Ecoles Normales. Il faudra attendre l'apparition des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) pour que les instituteurs deviennent des professeurs des écoles. Ni scientifique, ni pédagogue, la figure de l'instituteur est celle de celui qui est garant des savoirs académiques qu'il transmet, de l'égalité de traitement des élèves et de l'institution de la république comme régime démocratique. Il produit des citoyens éclairés, contre les familles, mais dans le seul espace public. L'espace privé et l'éducation qui y est menée reste de l'autorité des familles.

Sur cette période de référence de l'existence des Ecoles Normales, les enseignants du second degré relève de la même articulation entre évaluation et emploi. La formation, par contre n'est pas réalisée par les Ecoles Normales, elle existe dans un premier temps au sein des écoles Normales Supérieures, puis des Universités. Si l'enseignement du second degré est hiérarchisé entre les répétiteurs, les titulaires d'une licence et les agrégés, c'est bien le savoir qui constitue toujours l'outil émancipateur pour les élèves. Les enseignants du second degré de la fin du XIXème et du début du XXème siècle forment les élites de la nation. La formation pédagogique des agrégés restera toujours en discussion y compris lorsque les IUFM fonctionneront. Ils ont été dispensés alors de produire, par exemple, un mémoire professionnel.

Les enseignants du second degré avec la réforme Habby -1975- (toute une classe d'âge passe par le collège) sont en général formés sous la houlette des inspecteurs disciplinaires (agrégés) et en Université. Pour autant d'autres enseignants du second degré, les Professeurs d'Enseignement Général des Collèges (PEGC, corps aujourd'hui disparu), bivalents (Math et Physique ou lettres et histoire par exemple) sont formés dans les Ecoles Normales.

On peut dire que la formation des enseignants du second degré séparée par la distinction entre collège et lycée, qui s'est imposée à une époque récente (depuis 1975), est progressivement sortie de l'Ecole Normale Supérieure pour aller vers les Universités et les écoles Normales sous l'impulsion conjuguée de l'évolution de l'enseignement du second degré (nombre grandissant de collèges et de lycées) et de l'enseignement supérieur (évolution du nombre d'universités). Sommairement, la relation évaluation, formation, emploi est forte entre évaluation et emploi (perçu ici en tant que titularisation), alors que la formation se transforme en fonction des évolutions des publics élèves accueillis et des missions octroyées à l'école. C'est bien d'ailleurs ce dernier élément qui va précipiter le sort des Ecoles Normales vers une profonde rénovation.

La volonté de lutter contre l'échec scolaire par l'éradication des différences entre les niveaux (premier et second degré, collège et lycée) va donner naissance aux IUFM en 1991. L'idée majeure est de professionnaliser les enseignants au sein d'une même structure (Troger & Guibert, 2012). Ainsi émerge un modèle de formation entre 1991 et 2010 qui articule évaluation formation emploi. Dans un premier temps, aucune confusion n'est possible entre évaluation de la formation pour les enseignants

stagiaires et la titularisation (donc l'emploi). La formation axée sur le dépassement des difficultés des élèves à changer de niveau (entre premier et second degré et subséquentement entre collège et lycée) s'oriente vers une professionnalisation qui s'éloigne de la posture du clerc. L'enseignant bien qu'encore garant du caractère académique des savoirs qu'il dispense devient celui qui organise les conditions de l'autonomisation de l'élève (Meirieu, 2013). Ce n'est plus un clerc qui, instituant, s'appuie sur des catéchismes que les élèves doivent répéter. L'élève est au cœur du système (loi d'orientation et de programme pour l'enseignement et l'éducation de juillet 1989) et le savoir non plus une finalité, mais un moyen d'émancipation. Il reste que la question durkheimienne de la conversion n'est pas résolue par ce nouveau modèle de formation des maîtres. Même si tous les enseignants de l'école primaire, du collège, du lycée et du lycée professionnel sont tous formés selon les mêmes modalités, le fond du problème : comment permet-on l'autonomisation de l'élève n'est pas traité. Pour autant la notion de professionnalisation des enseignants est travaillée au travers de plusieurs éléments. L'analyse réflexive concernant l'acte d'enseigner et l'ingénierie de l'enseignement en favorisant le développement des didactiques outillent les enseignants stagiaires. Il s'agit bien de la mise en œuvre d'un développement professionnel faisant appel à des éléments de professionnalisation (gestes professionnels) ainsi qu'à une démarche réflexive sur l'action menée. Cela s'inscrit dans une formation par alternance et par la prise en responsabilité d'une classe en temps partiel. Savoirs théoriques (savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner) sont mis au service de l'acte d'enseigner. La notion de compétences apparaît en filigrane à partir de 2002 (Clavier, 2004) puis à partir de 2005 (Clavier, 2007) d'une manière plus structurée en faisant référence aux écrits de Schön (1997) puis à ceux de nombreux chercheurs ([Altet M.](#), [Perrenoud P.](#), [Lessard C.](#) et [Paquay L.](#), 2008). Le modèle des IUFM qui perdurera jusqu'en 2010 se centre sur la professionnalisation, mais oublie au passage les stratégies des acteurs (étudiants, formateurs, personnels des corps d'inspection) qui vont rebattre les cartes autour de la relation évaluation emploi. Si un véritable accent est mis sur une professionnalisation s'intéressant aux gestes professionnels, aux compétences (dans le sens de la mobilisation de savoirs en action), à l'intégration de la réflexivité comme élément professionnalisant, aux ingénieries didactiques, il n'en demeure pas moins que cela occulte la place du savoir en regard de la place de l'élève, ainsi que la relation entre l'évaluation de la formation des stagiaires et titularisation. En 2001, 2004 puis en 2007 nos travaux montraient que les stratégies des stagiaires dénaturaient le dispositif de formation au profit de leur seul objectif, à savoir la titularisation. Un effet de contagion, induit par la pression des stagiaires, était visible entre évaluation et titularisation, renforcé en cela par les derniers textes de l'ère IUFM en 2007 qui agrémentaient l'examen de qualification professionnel par une inspection obligatoire en fin d'année de formation.

Cette période (1991 à 2007) voit donc une amélioration notable de la technicité des enseignants en termes de savoir faire professionnel. Dans le même temps cela n'influe pas sur la relation toujours forte entre évaluation de la formation des stagiaires enseignants et leur titularisation héritée des Ecoles Normales. Enfin, la réflexion sur la place du savoir par rapport à celle de l'élève reste en débat. L'affrontement entre les pédagogues (l'élève au centre du système) et les républicains (le savoir comme priorité) ne parvient pas à résoudre la vieille question durkheimienne de la conversion de l'élève par le savoir. Dans les IUFM, on reste dans un entre deux qui génère une technicisation de la pratique enseignante, renvoyant au futur enseignant la question de la conversion de l'élève.

La période suivante (2007 à 2010) voit une nouvelle réforme mise en place. Il s'agit de la maîtrise de la formation des enseignants. Les étudiants sont formés au sein de masters disciplinaires pilotés par les composantes des universités. Le savoir devient le centre de gravité de la formation des enseignants. Un référentiel de 10 compétences est produit par le ministère et conforte cette perspective. Les étudiants passent le concours en deuxième année de master alors que précédemment ils le passaient avant l'entrée en formation de stagiaire. A la fin de cette formation les

étudiants titulaires du master et du concours sont envoyés en tant que stagiaire fonctionnaire à temps plein dans les classes. Ce qui fera dire, en référence à la précédente organisation, que la formation des enseignants a disparue. La relation évaluation formation emploi s'harmonise autour d'un minimum commun qui voit disparaître la dimension technique de la formation des enseignants telle qu'elle existait précédemment au profit d'une formation nettement plus disciplinaire (Clavier & Etienne, 2012). Les enseignants deviennent des « savants » au sens de leur compétence disciplinaire et ce sont les établissements scolaires qui ont en charge la dimension éducative. Le socle commun de compétences (destiné aux élèves) mis en place en 2005 en est une expression. La relation évaluation du stagiaire et titularisation se renforce autour d'une formation relevant d'une intimité propre au binôme tuteur/tutoré au sein des établissements. On peut comparer cela à une adaptation à l'emploi en termes de formation. La titularisation venant valider la bonne orientation professionnelle. La professionnalisation relève alors de l'échange entre tuteur et tutoré de « tour de main » sans dimension réflexive et d'un renforcement des savoirs disciplinaires.

La réforme des ESPE qui intervient en 2013⁴¹ vise à réintroduire le principe de l'alternance comme moyen de formation, à instituer l'établissement scolaire comme lieu de formation (il s'agit bien de dépasser l'alternance vue comme une relation privilégiée entre tuteur et tutoré), à inscrire cette formation dans le cadre d'un master professionnel métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (et non plus disciplinaire lié directement aux composantes disciplinaires des universités) et à mobiliser le personnel des Rectorats dans la formation. Cette architecture s'appuie sur la volonté de bâtir les conditions de la refondation de l'école au travers du changement des pratiques des enseignants (Peillon, 2014). Ainsi la relation évaluation formation emploi s'inscrit très fortement dès la création des ESPE comme un axe de travail. La « diplomation » en tant que validation de la formation de l'enseignant stagiaire doit s'articuler à la titularisation sans confusion ni contamination. Elle constitue une colonne vertébrale du projet. Toutefois, il convient de s'interroger sur cette volonté de « réinventer » le métier d'enseignant. Les invitations à changer de pratiques professionnelles s'appuient sur l'échec des élèves français lors de l'enquête PISA. De même la volonté de ne laisser personne sur le bas-côté est un principe réaffirmé (Peillon, 2014). Des textes complémentaires paraissent, notamment le référentiel de compétences des enseignants⁴². Le socle commun de

⁴¹ Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école du 3 juillet 2013

⁴² **Compétences Communes à tous les professeurs et personnels d'éducation**

CC1 : Faire partager les valeurs de la république.

CC2 : Inscrire son action dans les cadres fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école.

CC3 : Connaître les élèves et les processus d'apprentissage.

CC4 : Prendre en compte la diversité des élèves.

CC5 : Accompagner les élèves dans leur parcours de formation.

CC6 : Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques.

CC7 : Utiliser une LVE dans les situations exigées par son métier.

CC8 : Coopérer au sein d'une équipe.

CC9 : Contribuer à l'action de la communauté éducative.

CC10 : Coopérer avec les partenaires de l'école.

CC11 : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

Compétences communes aux seuls enseignants

CC1 : Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique

CC2 : Maîtriser la langue française à des fins d'enseignement et de communication

CC3 : Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice du métier

CC4 : Construire, mettre en oeuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves

CC5 : Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe-classe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves

CC6 : Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves

compétences concernant le primaire et le collège est revu dans ses exigences et la note de vie scolaire disparaît. Le nouveau projet de formation des enseignants sans abandonner la dimension universitaire de la précédente réforme tente la synthèse avec le fonctionnement des ex-IUFM en donnant une place au savoir à l'école et en aménageant les conditions de la réussite pour tous. Sans le dire ouvertement il est donc question d'abandonner la conversion durkheimienne et de placer l'enseignant dans la situation de favoriser autrement l'autonomie de l'élève. La lecture du référentiel de compétences de l'enseignant montre la montée en charge d'une dimension politique chez l'enseignant chargé de transmettre les valeurs de la république non seulement dans son enseignement, mais aussi par sa pratique. Nonobstant ce projet la construction de l'ESPE d'un point de vue pratique se réalise en « mode projet » sans injonction du ministère, laissant au local le soin d'organiser cette mise en œuvre.

Comment comprendre cette ambition et quelle influence cela peut-il avoir sur la formation des enseignants et sur leur professionnalisation ? Comment cette ambition est-elle compatible avec un terrain en proie à des concurrences pour intervenir directement dans la formation des enseignants ?

1.2. La formation des enseignants à la lumière du changement de paradigme de la formation de l'élève

Ce qui n'est pas dit explicitement dans la loi de refondation de l'école c'est que le maintien du socle commun de compétences élargies aux connaissances et à la culture vise une autre démarche pédagogique. Quand on croise cela avec la réforme des programmes en cours qui stipule qu'il convient de travailler à l'acquisition de l'esprit scientifique chez les élèves (autrement dit, savoir construire un problème) on peut imaginer que l'autonomisation de l'élève ne repose plus sur le savoir comme facteur d'émancipation dans la tradition des lumières et de l'encyclopédisme, mais sur sa capacité à s'en saisir. L'entrée fracassante d'encyclopédie en ligne permet aux élèves d'accéder à un savoir, parfois approximatif malheureusement, mais sans limite. Le savoir n'est plus un enjeu d'apprentissage au sens de l'autonomisation. Ce qui compte actuellement c'est comment l'élève devient autonome et surtout comment assurer la réussite de tous.

Un sociologue, Cornélius Castoriadis décrit assez bien ce que doit être l'éducation dans un cadre où la question de l'autonomie est liée à la dimension politique de l'éducation.

Chez cet auteur la société doit accorder un rôle central à l'éducation. Elle doit être « non mutilante, une véritable paideia » (Castoriadis, 1990, p 185). Cette éducation relève plus d'un art que d'une technique et ne peut se concevoir qu'au profit de situations concrètes vers lesquelles elle se dirige systématiquement. L'autonomie ne s'acquiert que par son exercice effectif. Il pense la société autonome comme pouvant :

« Créer des institutions qui, intériorisées par les individus, facilitent le plus possible leur accession à leur autonomie individuelle et leur possibilité de participation effective à tout pouvoir explicite existant dans la société » (Castoriadis, 1990, p. 138).

La paideia indique la culture/socialisation/éducation portée par l'ensemble de l'Institution social-historique (institutions matérielles, normes, valeurs, significations imaginaires ...). Elle correspond à la création d'individus sociaux (1998, p 408) pour la communauté en vue de l'institution/ constitution de la société. Dans cette optique :

« la pédagogie doit, à chaque instant développer l'activité propre du sujet en utilisant, pour ainsi dire, cette même activité propre » (Castoriadis, 1990, p. 180).

Il poursuit (1999, p 252) en indiquant que les enseignants doivent inspirer aux enfants l'amour « pour ce qu'ils apprennent [...] et pour le fait d'apprendre ». Cette remarque est intéressante car elle marque l'essor d'une autonomisation. En effet, il décrit les sociétés capitalistes comme des sociétés hétéronomes et soumises à l'action de l'expert. La clôture de l'imaginaire capitaliste produit : « une signification imaginaire sociale nouvelle : l'expansion illimitée de la maîtrise rationnelle » (1990, p 19) qui, s'incarnant dans la prééminence de la logique économique, cible la totalité de la société. Ainsi écrit-il que « le trait caractéristique du capitalisme entre toutes les formes de vie sociale-historique est évidemment la position de l'économie [...] en lieu central et valeur suprême de la vie sociale » (1997, p159).

La perspective castoriadienne de l'autonomie et donc de la rupture de la clôture du sens, repose sur la notion de liberté (1997, p 168) :

« L'investissement se porte sur l'activité de pensée elle-même comme apte à produire des résultats vrais, mais au-delà de tout résultat particulier donné ». (Castoriadis, 1997, p. 168).

Une société autonome favorise donc une forme de réflexion basée sur la problématisation qui s'attache non pas à la possession du savoir, mais au désir du savoir. Dès lors les conditions nécessaires à la rupture de la clôture du sens sont réunies.

La pensée rousseauiste du contrat social qui s'interroge sur les conditions à partir desquelles l'individu peut s'associer à d'autres sans perdre sa liberté est retravaillée à nouveaux frais par Castoriadis à partir d'une société autonome qui va :

« créer des institutions qui, intériorisées par les individus, facilitent le plus possible leur accession à leur autonomie individuelle et leur possibilité de participation effective à tout pouvoir explicite existant dans la société ».

L'école n'échappe donc pas à cet énoncé. Il doit y être question de l'écolage politique des passions de sorte à développer l'amour du savoir et non pas sa possession, le tout dans une autonomie qui ne peut s'acquérir que par son propre exercice.

L'éducation, est la modalité qui permet la rupture de la clôture du sens de l'école elle-même. L'école n'est pas un lieu où on affranchit les élèves, mais dans lequel ils se saisissent de leur autonomie en la pratiquant. Cela ne peut se faire que dans une logique qui s'appuie sur l'expérience.

Les questions qui viennent immédiatement à l'esprit concernent les éventuels catéchismes à l'œuvre au sein de l'école.

Nous avons vu précédemment que la maîtrise du rationnel impacte l'école et l'éducation. Dans cette société capitaliste, néolibérale qui place la rationalisation de l'humain comme socle des règlements objectifs de la société, trône l'évaluation qui trie, oriente, côtoie et se trouve parée de l'objectivité de la rationalité. On peut subsumer le verrou que constitue la pratique de l'évaluation sur la clôture du sens au sein de l'école. Il convient de pointer ce paradoxe entre la situation de l'enseignant qui doit éloigner l'élève de la possession du savoir et la pratique évaluative dans les classes d'examen. Il s'agit, dans notre propos, d'éclairer comment l'enseignant peut à la fois être celui qui dans le cadre éducatif vise à favoriser les stratégies instituantes (déverrouiller la clôture du sens institué) chez les élèves dans une logique d'autonomie et celui qui, par la pratique évaluative (Clavier, 2001), maintient l'institué.

L'éducation ne peut donc être répertoriée en une segmentation de savoirs car ils seraient à considérer comme autant d'opportunités de développer des catéchismes reposant sur la motivation économique et la hiérarchie.

C'est bien en cela que Castoriadis s'opposant à une marchandisation du savoir au sein de l'école s'attache à l'amour et au désir du savoir plutôt qu'à sa possession. Castoriadis ne défend donc pas la conversion de l'élève par le savoir, mais son émergence à l'autonomie par la pratique de l'autonomie. Emergence versus conversion, voilà le sens de la paideia chez Castoriadis. La pratique enseignante vise donc à valoriser le processus d'autonomisation en ne maintenant pas une institution par la clôture du sens de l'école. Les classes sans notes qui apparaissent comme expérimentation dans certains collèges empruntent ce chemin.

Nous postulons ici que la réforme des ESPE vise à opérer un changement de posture chez les enseignants en travaillant à une formation qui articule le « savant » et le politique. La professionnalisation des enseignants repose sur :

- une formation par alternance
- un référentiel de compétences dont la charge principale concerne l'autonomie de l'élève et la réussite de tous
- un master articulant aux savoirs disciplinaires les savoirs didactiques

Les conditions d'un changement de paradigme de la formation de l'élève correspondant à la volonté de modifier les pratiques d'enseignement seraient donc réunis dans cette réforme. Peillon (2014) indique bien en conclusion qu'il souhaite (tout comme Ferdinand Buisson dont il est un commentateur éclairé) permettre l'émergence d'une société plus équitable en mobilisant, pour la part qui lui revient, l'appareil de l'éducation nationale.

Mais comment la relation évaluation formation emploi dans le cadre de la formation des enseignants, dont nous avons vu précédemment les influences sur les précédentes institutions (Ecoles Normales, IUFM) influence-t-elle ou non ce projet ? Cette ambition politique de se tourner vers une émancipation sociale, au sens de Buisson (Mole, 2010) est-elle possible par la réforme des ESPE ?

2. A L'EPREUVE DES DONNEES COLLECTEES. ANALYSE ET RETOUR SUR LA CONJECTURE D'UNE FORMATION DES ENSEIGNANTS REFORMEE ET LECTURE DE LA RELATION EVALUATION FORMATION EMPLOI.

2.1. Présentation des données collectées

Nature des Données	Date de collection
Projet d'accréditation ESPE : 30 dossiers collectés	janv-12
Retour des ministères MEN et MESR sur les projets. Propositions de modifications faites suite à l'instruction des projets : 30 retours	Février à mai 2012
Documents de travail de la conférence des directeurs d'ESPE	De septembre 2012 à novembre 2013. La conférence ayant été dissoute pour être remplacée depuis janvier 2013 par le Réseau des directeurs d'ESPE
Documents de travail des commissions du réseau des directeurs d'ESPE	Janvier 2014 à Avril 2014
Documents des journées de formation (ESENESR) à destination des directeurs d'ESPE	Janvier 2014 à Avril 2014
Discours de Vincent Peillon et de Geneviève Fioraso aux directeurs d'ESPE réunis à l'ESENESR	03-févr-14
Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école	juil-13
Minutes du débat à l'assemblée nationale concernant Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école	juil-13
Intervention des coordonnateurs du Groupe Interministériel pour la mise en place des ESPE devant la commission sénatoriale chargée du suivi de la mise en place des ESPE	janv-14
Lettres de la DGSIP	10 mars 2014 et 26 mars 2014
Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »	août-13

2.2. Analyse des données

L'intervention des professionnels des rectorats et des établissements scolaires (école comme EPLE⁴³) au sein des ESPE en complément de celle des universitaires et des formateurs est une obligation organisationnelle. Toutefois, cela se déploie au travers d'un référentiel de compétences décliné en compétences communes aux enseignants et personnels d'éducation et compétences communes aux seuls enseignants. On pourrait alors s'attendre à ce que l'évaluation soit elle aussi décrite comme le préconise le cahier des charges du dossier de préfiguration de l'école supérieure du professorat et de l'éducation (paragraphe 3.9 dudit dossier)

Les préprojets puis les projets consultés ainsi que les dossiers accrédités et les fonctionnements actuels ne font état, majoritairement, que des modes de contrôle des connaissances. L'évaluation n'est pas pensée en dehors de sa dimension administrative. Une définition a minima des Modalités de Contrôle des Connaissances est identifiée de sorte à ce que juridiquement les évaluations puissent se tenir. L'évaluation ne fait pas encore partie des réflexions concernant la formation des enseignants.

La rentrée en ESPE a été riche en rebondissement puisque suivant les configurations les modalités de contrôle des connaissances variaient en fonction des universités qui accueillait les formations.

Enfin dans la préparation du M2 en alternance pour septembre prochain les discussions au niveau local, comme au niveau du réseau des directeurs d'ESPE montre une disparité forte entre deux possibilités.

La première intègre la qualification au métier d'enseignant (la titularisation donc) à la validation du master.

La seconde entend séparer les deux évaluations de sorte à éviter toute contamination. Il convient aussi par ailleurs que les étudiants non admis et les étudiants admis soient traités de la même façon concernant l'évaluation du master. Cela plaide donc pour une stricte séparation des évaluations

D'un point de vue didactique la crainte est grande de voir une didactique épistémologique et théorique s'opposer à une didactique pratique circonscrite à des savoirs faire professionnels liés à la construction de séquence d'apprentissage.

L'inquiétude est manifeste de voir des stagiaires et des étudiants accueillis dans des EPLE⁴⁴ ne disposant pas de tuteurs formés et se trouvant alors dans la logique de la reproduction du geste professionnel sans en comprendre ni les tenants ni les aboutissants.

Concernant les projets professionnels des étudiants « reçus collés », c'est-à-dire titulaires du M1 et non lauréats du concours, se posent aussi la question de leur devenir au sein de la formation. Poursuivre en M2 une professionnalisation aux métiers de l'enseignement et représenter le concours constitue un parcours dont nous avons déjà dénoncé les difficultés tant pour les étudiants, les formateurs, les dispositifs que les institutions (Clavier, p 107, 2012). La lettre de la DGSIP du 10 Mars 2014 indique que les étudiants souhaitant maintenir leur projet de représenter le concours doivent bénéficier en M2 d'un aménagement et d'UE spécifiques conduisant à un approfondissement des savoirs travaillés en M1. A nouveau, dans la même mention de master, des étudiants disposant de conditions différentes de formation seront évalués différemment et se verront décerner le même diplôme.

⁴³ EPLE : Etablissement Public Local d'Enseignement. On distingue les écoles des EPLE suite aux responsabilités de leur dirigeant. Un directeur d'école est sous la responsabilité d'un Inspecteur de l'Education Nationale de circonscription alors qu'un directeur (Principal, ou Proviseur) d'EPLE est en totale responsabilité.

⁴⁴ Etablissement Public Local d'Enseignement

La recherche est axée sur une initiation à la recherche qui vise à vérifier la capacité du stagiaire à problématiser une situation observée en établissement en tenant compte de la littérature scientifique s'y afférant, de sorte à produire un savoir en propre. Ce chapitre de la future formation des enseignants charrie de nombreuses difficultés ne serait-ce que parce qu'il configure à nouveaux frais la dimension recherche de la formation des enseignants.

Comme nous le signalons précédemment, Les enjeux, les articulations entre monde professionnel et centre de formation, les valeurs de l'évaluation, ne sont, pour l'instant, nullement traités. Nous travaillons actuellement à la mise ne œuvre de la formation par alternance et à la notion d'établissement « lieu de formation ». Différentes perspectives existent. Notons que sur une académie un fichier partagé entre le stagiaire et tous ces évaluateurs est en cours d'exploration. En termes d'évaluation, cela permet aux personnels de l'éducation nationale de disposer d'informations liées aux apprentissages du stagiaire et de l'exploiter dans le cadre de la titularisation. Là encore la contagion des pratiques formatives et évaluatives est un risque de déstabilisation de la formation.

Soulignons enfin que la place du concours à la fin de la première année de master transforme cette année de pré-professionnalisation en une année de préparation au concours. Si la contamination entre diplomation et titularisation devait se confirmer la deuxième année de master deviendrait une préparation à la titularisation, ce qui est totalement contraire au projet initial.

Nous souhaitons donc, en fonction des organisations de formation prévues, identifier des éléments qui, à notre sens, doivent être des points de vigilance quant aux évaluations à venir au sein de la formation des enseignants.

Les données collectées nous incitent à penser que les maîtres d'œuvre de la mise en place des maquettes de formation pensent une intrication naturelle entre formation et évaluation. Nos travaux précédents portant sur la formation professionnelle dans l'enseignement supérieur (Clavier, 2001, 2004, 2007) montrent qu'un lien normalisant se crée entre formation et évaluation de sorte à maintenir un équilibre fonctionnel entre ces deux pôles. Ce mécanisme fonctionne à l'aveugle de sorte que l'évaluation existe pour elle-même et non pas en tant que régulation des apprentissages, production de valeurs, production de sens, etc. De surcroît la formation des enseignants dans les futures ESPE maintient une tension entre un référentiel de compétences, et les savoirs et connaissances universitaires. Les MCC prépondérantes du point de vue réglementaire sont les seuls principes évaluatifs identifiés. Le e-portoflio fait son entrée dans la formation comme réminiscence d'un modèle ancien d'évaluation mis en œuvre avant la réforme de la formation des maîtres en 2010. La pression évaluative, qui s'est propagée au sein des master enseignants à partir de 2010 amenant les étudiants (Clavier, 2012) à mettre en œuvre des stratégies d'investissements néfastes à leur formation, les formateurs à changer d'identité professionnelle et au bout du compte les dispositifs à évoluer vers une rationalisation ne se préoccupant plus de la formation, mais uniquement des procédures certificatives à l'œuvre, refait surface en opposant cette fois évaluation et contrôle (au sens d'Ardoino et Berger). Si précédemment le virage évaluatif consistait à faire disparaître le côté formatif de l'évaluation au profit de sa rationalité juridique (certificative), l'actuel tournant veut concilier les deux au sein du même dispositif de formation. Les évalués vont devoir subir la notation de leur activité professionnelle déclinée en compétences avec des outils (la créditation en ECTS⁴⁵) destinés à mesurer l'écart entre les

⁴⁵ Il est tout à fait envisageable qu'un étudiant, par le jeu des compensations entre Unité d'Enseignement et Semestres, soit lauréat du master (comme le prévoit le règlement des examens) malgré un déficit de savoir concernant sa discipline. La compensation des notes obtenues dans les UE liées à l'exercice professionnel peut l'amener à valider le master. La proposition inverse est aussi envisageable. Or, à ce jour aucun règlement n'est établi liant l'obtention du master et la titularisation du stagiaire. Il est alors possible qu'un stagiaire soit recruté alors qu'un déficit a été repéré soit dans la pratique professionnelle soit aux niveaux des savoirs disciplinaires.

savoirs et connaissance qui sont attendus et ceux qui sont produits par l'apprenant. Si la réforme précédente introduit une rupture entre la formation et l'emploi, la nouvelle réforme qui vise à réarticuler formation et emploi en oubliant de travailler l'évaluation risque de passer au travers de l'inévitable tension certification universitaire versus qualification professionnelle. Les quatre piliers de la formation des enseignants dont nous faisons part au début de ce travail et nos premiers éléments d'analyse montrent bien, notamment au niveau didactique, ce danger. L'apparition du e-portfolio et son articulation au référentiel de compétences des enseignants engagerait plutôt l'évaluation sur le terrain de l'analytique et de la mise en évidence de la dimension réflexive mise en œuvre par l'étudiant ou le stagiaire. Cependant la mécanique évaluative liée à la créditation en ECTS par Unité d'Enseignement s'oppose à la logique analytique. Il y a là des rationalités œuvrant au sein du processus d'évaluation qu'il convient de travailler en référence aux travaux de Michel Lecoinge (2006). Cela permettrait effectivement de savoir ce qui relève du certificatif, du managérial ou du réticulaire (une évaluation menée en réseau et en co-évaluation avec l'évalué). Toutefois, si une telle distinction permettrait d'éviter une exploitation indue (au sens d'une dérive éthique) de l'e-portfolio devenu un outil de contrôle de la normalité de l'enseignant en regard des standards attendus, il n'en demeure pas moins que la mise à disposition publique⁴⁶ des compétences du stagiaire pose une autre question : ne sommes-nous pas dans une privatisation de l'espace public de la formation ? Cette question doit être investiguée en complément de l'identification des rationalités à l'œuvre dans l'évaluation. Deux éléments sont à enquêter car on peut subsumer qu'ils sont générateurs d'une hétéronomie potentielle. Le premier concerne la dimension bureaucratique de l'évaluation. Le fonctionnement à l'aveugle des MCC⁴⁷ engendre des procédures dont la forme et l'existence deviennent une finalité. Le second concerne le sens de l'évaluation qui, parce qu'il est référé à un ensemble de compétences faisant l'objet, non pas d'un processus analytique d'évaluation, mais d'un contrôle en vue d'une certification ou d'une créditation, devient le lieu d'une normalisation du développement professionnel de l'étudiant ou du stagiaire. C'est donc une privatisation, dans le cadre précis de la formation des enseignants, de la dimension publique de la formation. Ne plus être dans une évaluation analytique partagée sur le mode de la réflexivité et donc sur la production de sens, mais sur un contrôle de la conformité au standard professionnel du métier par l'investigation du sens produit (par l'étudiant ou le stagiaire) au travers des compétences acquises en regard du référentiel, maintient ce qui est de l'ordre du privé (la réalisation des apprentissages et le sens produit) dans une exposition publique ayant vocation à être contrôlée en terme de rapport à la norme. Si l'évaluation peut être considérée comme un processus d'institutionnalisation (dialectisation de l'institué et de l'instituant au sens de Loureau et de Castoriadis), les organisations prévues relèvent d'une domination de l'institué sur l'instituant.

Notons enfin que dans le déroulement du M2 un certain nombre d'ESPE ne peuvent disposer d'autant de stages en établissement ou école qu'ils auront d'étudiants non admis. Quelle évaluation menée alors que dans le cadre de la mention dans laquelle ces derniers sont inscrits ils doivent bénéficier d'un stage, par exemple en enseignement du premier degré ?

Pour terminer sur l'évaluation trois tensions importantes générées par la question de l'évaluation dans la formation des enseignants ne sont pas traitées :

- Savoirs universitaires en regard de la professionnalisation
- Evaluation certificative en regard de la notion de qualification

⁴⁶ L'e-portfolio peut être détourné de sa fonction première, collecter des éléments de formation propres au stagiaire, pour en faire un outil de contrôle.

⁴⁷ Mode de Contrôle des Connaissances

- Place et forme du concours en lien avec la formation professionnelle

La question qui se pose alors concerne le développement de l'employabilité des enseignants stagiaires et des situations de professionnalisation à la lumière des enjeux de l'évaluation et de la normativité possible induite dans les procédures d'évaluation.

En terme de professionnalisation le M1 étant phagocyté par la préparation au concours, la professionnalisation est dégradée. Pour le niveau M2 la professionnalisation s'articule dans les maquettes entre les savoirs universitaires et les savoirs nécessaires pour enseigner. Conscient d'un schisme possible le ministère a insisté sur la nécessité de construire des Unités d'Enseignement transversales mobilisant toutes les parties du M2 de sorte à intégrer les UE entre elles et les UE aux terrains de stage. De la même façon est-il imposé de produire un tronc commun au premier et au second degré de sorte que des problématiques comme le décrochage scolaire, la laïcité, l'égalité fille garçon soient abordées en formation. Si dans l'esprit une telle mise en œuvre est bénéfique, les réalités de terrain sont différentes. De simples difficultés d'emploi du temps peuvent mettre à terre une organisation de ce type. C'est la limite de cette réforme. Même si dans la lettre de la DGSIP du 10 mars 2014, l'ESPE est identifiée comme responsable pédagogique des étudiants en formation certains territoires sont parfois difficiles à investir.

2.3. Quelles premières conclusions ?

Les éléments analysés ci-dessus montrent que l'articulation entre le « savant » et le politique dans la pratique des enseignants comme moteur du changement de la formation ne fonctionne pas encore. Il nous apparaît que la relation évaluation formation emploi est un frein à ce déploiement.

En effet une évaluation qui se construit sans prendre garde aux différentes contaminations évoquées met en péril la professionnalisation des enseignants et donc leur formation en les invitant à se focaliser sur des stratégies de titularisation et non pas de développement professionnel. La notion même de professionnalisation n'est pas travaillée en regard des savoirs à enseigner et des savoirs pour enseigner. Enfin, malgré la modification annoncée des contenus des concours la première année du master est une préparation au concours.

Pour autant les documents exploités pour cette première phase d'analyse de données montrent des équipes au travail sur la formation par alternance et sur sa dimension intégrative.

CONCLUSION

Tout d'abord, cette recherche naissante se réalise dans un contexte très mouvant à partir de données collectées en temps réel et qui évoluent en fonction des textes ministériels orientant la mise en œuvre des ESPE. On voit bien, dès lors, la difficulté à construire une problématique et une méthodologie de collecte de données dans des conditions de variations très profondes. A titre d'exemple, les étudiants non admis font l'objet de débats importants et les éléments qui parviennent dans les ESPE arrivent tardivement et empêchent de construire un recul critique quant aux dispositifs déployés à leur intention.

Notre recherche relève donc dans ces premiers temps plutôt d'une analyse de pratiques que d'une recherche classique. Ce travail rend autant compte de ce qui se déroule qu'il tente de mettre à distance certains éléments comme, par exemple la professionnalisation.

Pour autant et dans le contexte particulier de la formation des enseignants on voit combien, par le passé comme actuellement, la relation évaluation formation emploi est centrale. Elle semble orienter in fine la professionnalisation. C'est un point qu'il convient, à notre sens, de confirmer ou d'infirmier dans la perspective de notre recherche en cours.

Bibliographie

- Altet M., Perrenoud P., Lessard C. et Paquay L. (2008) *Conflits de savoirs en formation des enseignants : Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience...* Bruxelles De Boeck
- Ardoino, J. (1983). Polysémie de l'implication. *In L'analyse de l'implication dans les pratiques sociales, Pour*, n° 88, PARIS, p. 19-22.
- Ardoino, J. (1992). Évaluation et contrôle, quelles interrogations ? Institut Coopératif de l'École Moderne.
- Ardoino, J. (1993). Note à propos des rapports entre l'approche multiréférentielle et l'analyse institutionnelle *Pratiques de formation*, n° 25-26.
- Ardoino, J. et Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à l'évaluation en actes*, Paris : ANDSHA – Matrice.
- Ashby (Von) W. R. (1963). *An introduction to cybernetics*. Wiley, New-York.
- Baeriswyl, C., Clavier, L. (2008). Évaluation des compétences et changements identitaires. *In G. Baillat, J.-M. De Ketele, L. Paquay, C. Thélot (éds.). Évaluer pour former. Outils, dispositifs et acteurs*. Bruxelles : De Boeck p. 178-189.
- Bouvier, A., Obin, J.-P. (1998). *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris : Hachette
- Castoriadis C (1975) *L'Institution imaginaire de la société -*, Seuil Paris
- Castoriadis C. (1979). *Le contenu du socialisme*. Paris. Collection 10/18.
- Castoriadis C. (1979). *Le mouvement révolutionnaire sous le capitalisme moderne. Capitalisme moderne et révolution*. Paris. Collection 10/18.
- Castoriadis C. (1986). *Domaine de l'homme. Les carrefours du labyrinthe*. Paris. Le Seuil
- Castoriadis C. (1990) *Le monde morcelé. Les carrefours du labyrinthe*. Paris. Seuil.
- Castoriadis C. (1996). *La montée de l'insignifiance. Les carrefours du labyrinthe*. Paris. Le Seuil
- Castoriadis C. (1997). *Fait et à faire. Les carrefours du labyrinthe*. Paris. Seuil
- Castoriadis C. (1998), *les carrefours du labyrinthe 1*. Paris. Seuil.
- Castoriadis C. (1999) *Figures du pensable, les carrefours du labyrinthe 6*. Paris. Seuil
- Castoriadis C. (2000) *Pouvoir, politique, autonomie. Les carrefours du labyrinthe*. Paris. Seuil.
- Castoriadis C. (2004). *Ce qui fait la Grèce I : d'Homère à Héraclite*. Paris. Le Seuil
- Clavier, L (2012) : 1990-2010 Évaluer et former à l'IUFM : quelles évolutions ? *Revue Spirale* n° 49.
- Clavier L & Etienne R . (2012) *L'évaluation dans la formation des enseignants* Paris L'Harmattan
- Clavier L_& Aubegny J, (2007) « Évaluation : entre permanence et changement » Editions L'Harmattan, Paris.
- Clavier, L., Aubégnny J., (2004). *L'évaluation en Institut Universitaire de Formation des Maîtres*. Paris : L'Harmattan, coll. Évaluer.
- Clavier L (2001) *Evaluer et former dans l'alternance de la rupture aux interactions* Paris. L'Harmattan
- Durkheim E. (2014) *L'évolution pédagogique en France* Paris PUF
- Fabre M (2011) *Eduquer dans un monde problématique* Paris PUF
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir, naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Grandière M. (2006) *La formation des maîtres en France : 1792-1914* Paris INRP

- Grandière M. (1998) *La formation des maîtres aux XIXe et XXe siècles: Guide de recherche sur les écoles normales de l'académie de Nantes* Paris INRP
- Jolion, J.-M. (2011). *Masterisation de la formation initiale des enseignants. Enjeux et bilans.* Bibliothèque des rapports publics. Paris : La Documentation française.
- Lecointe, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation.* Paris : L'Harmattan.
- Lecointe M. (2006). Rationalités et modèles d'évaluation. *In* L. Clavier et J. Aubégnny (éds.) *L'évaluation : entre permanence et changement.* Paris : L'Harmattan, p 193-213.
- Meirieu P (2013) *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés,* Paris, ESF éditeur
- Mintzberg H. (1983). *Power in and around organizations.* Englewood cliffs, N.J., Prentice Hall.
- Loureau R (1971) *Analyse institutionnelle et éducation,* L'Épi, Paris
- Loureau R (1997) *La clé des champs, une introduction à l'analyse institutionnelle,* Anthropos, Paris
- Mole F (2010) *L'école laïque pour une République sociale* Presses universitaires de Rennes
- Peillon V. (2014) *Conférences aux directeurs d'ESPE 03 février 2014* ESENER
- Schön D A (1997) *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* Paris Logique
- Troger V. et Guibert P (2012) *Peut on encore former les enseignants ?* Paris Armand Colin

Partie 2 : EVALUATIONS PAR LES RESULTATS

EST-IL LEGITIME DE CONSIDERER L'INSERTION PROFESSIONNELLE COMME INDICATEUR DE LA QUALITE DE LA FORMATION, EN TENANT COMPTE DU FAIT QU'UNE BONNE PARTIE DES ETUDIANTS TRAVAILLENT EN COURS D'ETUDES? ANALYSE COMPAREE ENTRE LA CATALOGNE (ESPAGNE) ET JALISCO (MEXIQUE)⁴⁸

José Navarro-Cendejas (CIDE-CONACYT), Jordi Planas (GRET-UAB)

INTRODUCTION

Le processus de professionnalisation de l'université s'est étendu dans les dernières décennies de manière importante, dans le contexte européen, mais aussi dans d'autres contextes comme le latino-américain. Bien qu'exprimé de manière différente selon les caractéristiques de chaque système universitaire, ce processus vise toujours une amélioration de l'insertion professionnelle des diplômés. De sorte que, quand on parle d'évaluation de la professionnalisation, l'un des indicateurs privilégiés est justement l'insertion professionnelle des diplômés, en supposant que la formation acquise à l'université est la seule responsable du succès ou de l'échec de l'insertion des diplômés sur le marché du travail. Cependant, en évaluant ainsi la qualité de la formation, on ignore souvent le fait qu'une bonne partie des étudiants universitaires travaillent au cours de leurs études. Or, si on considère que le travail est une source d'acquisition de compétences pour ces étudiants, leur insertion professionnelle ne pourra pas exclusivement se rattacher à leur formation universitaire. Dans ce texte, nous montrons comment les différences dans l'insertion des diplômés peuvent être influencées par ce fait, en soulignant l'importance de repenser la manière dont les enquêtes d'insertion professionnelle s'utilisent comme instrument d'évaluation de la qualité de la formation et des processus de professionnalisation à l'université. Nous utiliserons des données à propos des effets du travail en cours d'études de façon comparée entre deux contextes distincts, ce qui permet de donner aux résultats présentés une valeur plus générale que s'ils se limitaient à un contexte unique.

⁴⁸ Ce travail s'est développé dans le cadre de deux projets « jumeaux » déroulés dans le Mexique et en Espagne: a) Projet ITUNEQMO-España, «Itinéraires universitaires, équité et mobilité occupationnelle, du « Plan National de recherche scientifique, développement et innovation technologique » (CSO2010-19271) financé par le Ministère de la Science et l'Innovation espagnol, et b) Projet ITUNEQMO-México, « Itinéraires universitaires, équité et mobilité occupationnelle », clé 130401, du Fonds SEP/CONACYT Mexique de Science Basique.

1. LA PROFESSIONNALISATION A L'UNIVERSITE : QUELQUES REMARQUES

Nous comprenons le sujet du marché du travail des étudiants pendant leurs études de la perspective des compétences, telle qu'elle est utilisée dans l'analyse du marché du travail⁴⁹ (Béduwé, Planas, 2003; Planas, Enciso 2014). Cela implique la reconnaissance du fait qu'il n'existe pas un moyen unique pour acquérir les capacités productives que possèdent les personnes. Par conséquent, les compétences des personnes ne sont explicables pour ce qu'elles ont acquis par un unique moyen, si important soit-il, comme c'est le cas pour la formation universitaire. Pour cette raison, le concept des compétences nous aide à comprendre que les capacités productives de deux personnes peuvent être différentes même si toutes les deux ont réalisé les mêmes études, la même année et dans la même université.

En raison de cela, dans la logique des compétences, plutôt que de lire en termes de gain ou de perte de temps, le fait que les étudiants universitaires aient travaillé pendant leurs études, devrait être lu en termes de l'acquisition de différentes compétences et celles-ci seraient toutes aussi différentes que leurs emplois. De plus, avec les connaissances et habiletés techniques qu'ils puissent acquérir dans leur travail, les étudiants auront également des aptitudes et des habitudes qui sont un ingrédient fondamental de leur professionnalisme. On pourrait dire qu'ils acquerront probablement des compétences appliquées et à caractère professionnalisant, surtout si leur travail garde un rapport quelconque avec leurs études.

Cela dit, nous pouvons établir un deuxième lien entre le travail des étudiants et un autre sujet de débat qui a marqué l'évolution de l'enseignement supérieur, du moins dans les pays de l'OCDE, pendant les dernières décennies: celui de la professionnalisation de l'enseignement supérieur en général et des carrières universitaires en particulier, ayant l'objectif d'améliorer l'accès à l'emploi des diplômés (Grubb et Lazerson, 2005; Edvardsson, Gaio, 2010; Comisión Europea, 2011; Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior, 2009; Castañares, 2012).

Parmi les nombreuses acceptions attribuées dernièrement au terme de « professionnalisation », il y en a une, la dimension de la formation pour la professionnalisation, qui fait référence à la promotion du développement des savoirs et des compétences, à différence d'autres sens tels que celui de la professionnalisation-profession (la constitution même de la profession) ou la professionnalisation-travail (la flexibilité des personnes dans le travail, pour obtenir une plus grande efficacité) (Wittorski, 2008).

Le discours de la professionnalisation de l'enseignement supérieur a pénétré dans les dernières années parmi les systèmes éducatifs de l'OCDE en général et en particulier dans les systèmes espagnol et mexicain. À la fois en Espagne qu'au Mexique, selon leur propre contexte historique, durant les dernières décennies les études universitaires en général ont essayé de renforcer leur fonction professionnalisante. Bien que quelques-unes d'entre elles, comme la médecine ou les études de l'enseignement primaire, avaient depuis toujours une forte orientation professionnalisante, d'autres l'ont introduite et les « nouvelles carrières » en général sont nées avec cette vocation. Ceci s'est traduit en premier lieu, par l'établissement de leur lien avec des emplois de référence qui les ont aidé à

⁴⁹ Ce concept de compétence s'oppose à celui employé par « l'Enseignement Basée dans les Compétences », qui associe les compétences des personnes directement et exclusivement aux cycles des études réalisées (Planas 2013b).

construire des cursus organisés pour le bon déroulement de ces emplois, s'éloignant de l'orientation académique dominante de certaines des carrières « traditionnelles ».

2. LE TRAVAIL EN COURS D'ETUDES ET LA PROFESSIONNALISATION

En plus de ce que nous avons présenté auparavant, la perspective de la professionnalisation s'est également traduite par l'introduction progressive de pratiques professionnelles dans le cursus officiel même dans des études basées dans le discours académique jusqu'à présent. Tout ceci avait la finalité d'améliorer l'accès à l'emploi des diplômés. Les pratiques professionnelles de l'enseignement supérieur sont une tentative d'organiser l'acquisition d'expérience et des compétences associées à celle-là; par conséquent, une manière d'organiser et de réguler institutionnellement le travail en cours d'études, qu'une bonne partie des étudiants réalise déjà « spontanément ».

Nous pouvons donc considérer le travail en cours d'études d'une partie importante de nos étudiants universitaires comme une sorte de professionnalisation spontanée qui peut faire augmenter l'accès à l'emploi jusqu'à tel point que ces emplois fassent partie dès lors de leur carrière professionnelle, plus ou moins associée à leur formation universitaire.

Ainsi, entre autres aspects, on essaye d'observer le développement de l'accès à l'emploi des élèves, en analysant les situations qui permettent un développement de celui-ci. Parmi les facteurs inclus dans les enquêtes d'insertion dans le monde du travail, il y a le travail en cours d'études, qui pourrait constituer une source importante de formation à la professionnalisation des élèves, en dépendant de la nature du travail (Bédoué et Giret, 2004).

Si l'université intègre des étudiants qui font partie potentielle de la population économiquement active, cela implique une grande complexité dans l'analyse de la relation entre le fait d'étudier une carrière et de travailler en même temps. Légalement, il n'existe aucun empêchement pour qu'un étudiant puisse combiner un quelconque type d'activité rémunérée avec sa présence dans l'université, mais l'organisation même de l'enseignement universitaire et ses horaires, peuvent rendre difficiles, même empêcher, que les étudiants qui travaillent puissent continuer leurs études, ce qui mène de fait dans certains cas à l'expulsion des étudiants qui n'arrivent pas à concilier leurs études avec leur travail. Il s'agit d'un phénomène complexe qui, à commencer par la diversité même associée à la diversité des diplômes, fait que l'analyse exige une grande attention.

Lorsque l'on parle d'un « travail rémunéré » on intègre bien évidemment une gamme ample de possibles combinaisons avec leurs respectives conséquences pour la trajectoire d'un étudiant universitaire. Allant des emplois sporadiques réalisés les week-end ou pendant les vacances, des emplois à temps partiel sans rapport avec les études, des emplois à temps partiel en rapport avec les études, jusqu'aux emplois à temps complet ayant ou pas rapport avec les études universitaires. De plus, ces types d'emploi répondent à diverses sources d'intérêt, motivations ou nécessités possibles des étudiants universitaires, en fonction de leur situation vitale –âge, état civil, lieu de résidence–, de leur position sociale –ressources monétaires d'origine–, des caractéristiques du diplôme étudié –il y en a qui permettent plus facilement la conciliation alors que d'autres au contraire, sont bannis à l'administration du cursus universitaire– ou bien de la configuration des projets personnels.

Dans ce sens, pour certains étudiants le fait de travailler pendant leurs études sera une situation voulue, tandis que pour d'autres, un passage obligé et pour d'autres un mélange des deux cas antérieurs. De

cette sorte, les éléments déterminants du travail en cours d'études répondent à divers facteurs qui renvoient à un sujet d'une forte complexité. Cela dépend de multiples facteurs tels que: la nature des études, le contexte économique familial, l'âge et des facteurs de type personnel.

Pour rendre compte de cette complexité, dans les recherches sur le sujet il est possible de trouver différentes classifications aux types de travail que réalisent les étudiants pendant leurs études (Béduwé et Giret, 2004; Callender et Feldman, 2009; Masjuan, Troiano, Vivas, et Zaldívar, 1996, Guzman 2004, Navarro-Cendejas 2013, Planas 2014). Ces recherches, entre autres, montrent qu'il n'est pas possible de parler en général des avantages que comporte le travail pour les étudiants sans évoquer les difficultés que cela peut entraîner pour eux, et en même temps, la possible distraction vers les études ne peut pas cacher complètement l'effet positif que l'activité rémunérée peut apporter dans la future insertion professionnelle.

3. L'EVALUATION DE LA FORMATION A PARTIR DES RESULTATS DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE

Comme dit précédemment, les enquêtes d'insertion du travail ont constitué l'un des principaux instruments pour évaluer les processus de professionnalisation. Faute d'enquêtes d'État en Catalogne et à Jalisco, le suivi de l'insertion dans le monde du travail des universitaires diplômés s'est implanté à travers l'Agence pour la Qualité du Système Universitaire (AQU) pour la Catalogne et de la propre Université de Guadalajara pour Jalisco (Rodríguez et *al.*, 2003 et Planas 2013 respectivement)⁵⁰. L'information des enquêtes est considérée comme une pièce clé pour l'évaluation des diplômés, autant du point de vue de la conception des améliorations comme de celui des innovations dans les plans d'études.

Quant à l'impact du travail en cours d'études dans l'insertion ultérieure des universitaires, il est nécessaire de faire appel au concept de trajectoire professionnelle. Il est impossible d'établir un rapport manifeste entre la fin de l'étape universitaire et le début de la trajectoire professionnelle. C'est-à-dire que la période de transition traditionnelle entre « les études à temps complet » et « le travail à temps complet » en tant que forme de transition unique, est écartée. La ligne qui sépare l'éducation du travail est devenue moins claire, avec des statuts mélangés, des trajectoires diversifiées et de plus en plus de personnes qui croisent la ligne plus d'une fois dans leur vie professionnelle (Allen et Van der Velden, 2007; Light, 1998). D'un autre côté, il n'est pas non plus possible d'interpréter dans un seul sens l'activité rémunérée pendant l'université car cela dépend de multiples facteurs, comme il a été signalé antérieurement – entre autres, l'âge des étudiants, la situation familiale ou l'intensité et le type de travail rémunéré-. Par conséquent, face à la question posée, le travail en cours d'études conditionne-t-il, que ce soit de façon positive ou négative, l'insertion professionnelle ultérieure des étudiants?, il est nécessaire de contextualiser les caractéristiques qui encadrent l'activité rémunérée particulière.

⁵⁰ L'Agence pour la Qualité du Système Universitaire (AQU) a développé dès l'an 2001 une enquête triennale aux diplômés, exclusivement conçue comme un mécanisme d'évaluation des diplômés universitaires d'une perspective de la qualité des résultats obtenus par les diplômés, académiciens comme professionnels ou personnels. Parmi les quatre études réalisées, dans la dernière des données d'universités privées ont été introduites

Selon Béduwé et Giret (2004), le travail en cours d'études peut contribuer à la situation des étudiants universitaires sous trois angles différents : le financement et l'évolution des conditions de vie des étudiants, la construction des compétences individuelles –comme une contribution directe à la formation– ou la participation directe dans le marché du travail –dans le sens d'une insertion professionnelle pleine–.

La recherche de Masjuan et *al.* (1996) référenciée antérieurement, analysait l'impact des itinéraires éducatifs dans l'insertion professionnelle, ainsi que la thèse de Navarro-Cendejas (2013) l'a fait pour la Catalogne et le travail de Planas et Enciso (2014) pour le Mexique. Tous les auteurs concluent que si le travail que les étudiants réalisaient pendant l'université était lié à leurs études, les résultats de l'insertion professionnelle ne permettent pas d'affirmer que ce soit une stratégie pire que celle de dédier son temps exclusivement à étudier en ayant comme objectif l'obtention d'un meilleur dossier universitaire, mais plutôt le contraire.

De leur côté, Hotz et *al.* (2002) ont analysé l'effet de l'expérience du travail pendant la période préuniversitaire (*high school*) et la première étape universitaire (*college*) aux États-Unis, avec des données d'une enquête longitudinale initiée en 1979, en prenant comme variable dépendante le salaire des hommes. Ils ont trouvé des taux élevés de retour du travail en cours d'études, surtout dans le niveau préuniversitaire, manifesté par la croissance des revenus dix ans après avoir fini cette étape. Cependant, les auteurs remettent en cause le type de relation causale entre les deux variables, en l'identifiant comme un faux lien car les effets détectés pourraient être en train de refléter le rôle que jouent les différentes habiletés initiales non observables ou difficiles à mesurer – telles que les habiletés ou les connections familiales – qui puissent influencer dans la probabilité que les jeunes acquièrent l'expérience professionnelle précoce comme dans le degré de succès dans le marché du travail ultérieur.

Bien que les enquêtes contiennent de l'information sur le travail en cours d'études, celle-ci n'est généralement pas exhaustive et elle ne concerne pas explicitement les compétences développées par les élèves. Ce qui veut dire que les rapports d'évaluation montrent seulement combien d'étudiants ont travaillé au cours de leurs études, mais les résultats d'insertion professionnelle ne permettent pas de distinguer entre les différents profils d'étudiants qui travaillent. Il est également rare de demander aux diplômés qui ont travaillé en cours d'études leur perception sur l'origine des compétences qu'ils possèdent : c'est-à-dire, s'ils les ont acquises dans l'université ou au travail. De cette façon, on crée une espèce d'illusion qui fait que les universités s'attribuent un processus formatif qui ne s'est pas développé nécessairement à travers les enseignements traditionnels.

Dès à présent nous présentons de façon plus asymétrique, en raison de l'asymétrie des données disponibles dans chaque cas, l'analyse des comportements des diplômés des universités publiques de la Catalogne et de Jalisco, en relation avec le travail en cours d'études et l'impact de celui-là dans l'insertion professionnelle.

Une précision préalable est nécessaire, autant pour le cas de la Catalogne comme pour celui de Jalisco; la population de référence de l'enquête n'est pas celle qui a eu des revenus dans les respectives universités publiques, mais celle qui a eu des revenus et qui a été diplômée en ayant terminé ses études. De plus, elle ne considère pas celle qui, tout en ayant eu des revenus, abandonne à un moment donné sa formation universitaire, ce qui pourrait être dû à l'incompatibilité de ses études avec le travail, car nous ne disposons point de renseignements à ce sujet. Par conséquent, même si nous parlons, pour simplifier, des « étudiants qui travaillent » nous faisons référence aux « diplômés qui ont travaillé pendant qu'ils étudiaient ».

4. LE CAS CATALAN: LE PROFIL DES ETUDIANTS CATALANS SELON LEUR ACTIVITE PROFESSIONNELLE PENDANT LEURS ETUDES

Les données concernant la Catalogne proviennent de la dernière enquête de « AQU Catalunya » réalisée en 2011 avec une cohorte de diplômés dans l'année scolaire 2006-2007. Le questionnaire permet d'identifier si pendant les deux dernières années, les étudiants ont travaillé à temps plein ou à temps partiel et si l'activité professionnelle était en rapport ou non avec les études suivies. Le reste des étudiants, ceux qui destinèrent leur temps exclusivement à leurs études comme ceux qui avaient un emploi de type éventuel, sont groupés dans une même catégorie qui se dénomme désormais « études à temps complet ». De cette sorte, on a cinq catégories en relation à la situation professionnelle pendant les études: études à temps complet, travail à temps partiel et en rapport aux études, temps partiel sans rapport, temps complet en rapport et temps complet sans rapport⁵¹.

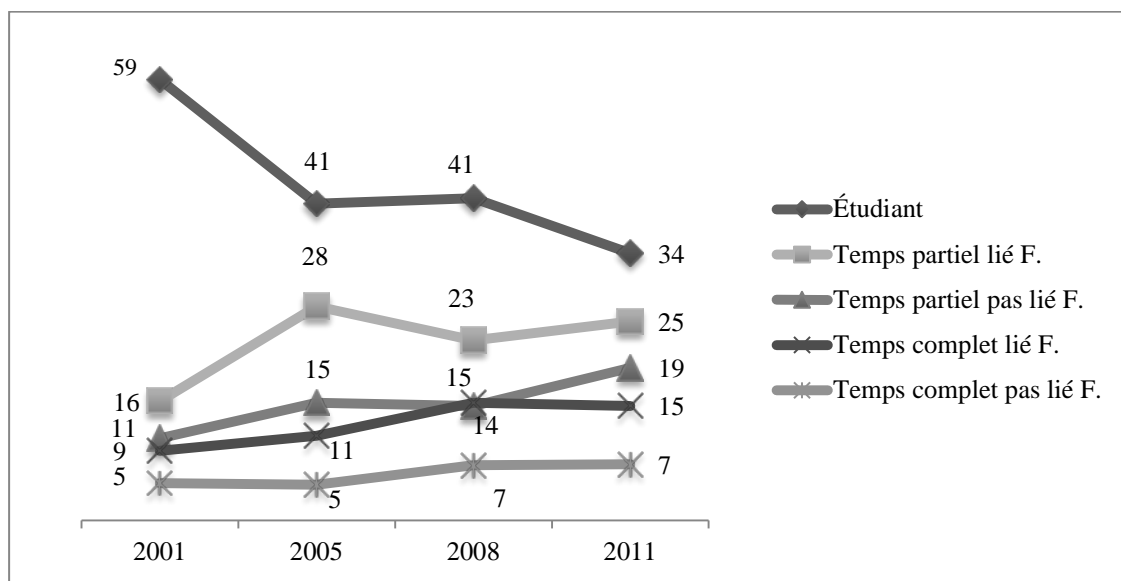
4.1. Évolution du travail en cours d'études

Dans le Graphique 1 on montre l'évolution de cet indicateur dans les quatre études d'insertion professionnelle qu'a élaboré l'AQU Catalunya récemment. Il s'y observe une diminution continue du pourcentage des étudiants à temps complet depuis la première enquête faite pour la promotion de 1998 (entretien en 2001). Concernant le temps complet, on observe une tendance croissante tout au long des enquêtes. Parmi cette dernière catégorie, le plus grand accroissement se produit pour la catégorie de travail en rapport avec les études. Les deux autres catégories augmentent par rapport à la première enquête et montrent une tendance plus ou moins stable depuis l'enquête de 2005. Cela permet de conclure globalement qu'il s'est produit une croissance importante parmi les diplômés qui combinèrent études et travail pour toutes les modalités. De plus, près de la moitié (45%) de l'ensemble des étudiants travaille dans des postes en rapport avec leurs études.

⁵¹ Les questionnaires ne fournissent pas plus de renseignements sur le travail en cours d'études, il n'est pas possible de savoir ni les caractéristiques de l'emploi (revenus, type de contrat, durée, type d'entreprise, etc.), ni les motifs pour concilier toutes deux activités, ni la continuité ou pas de ce travail après le cursus universitaire.

Graphique 1

Evolution du travail en cours d'études dans les quatre enquêtes de « AQU Catalunya » (%)



Source : AQU Catalunya (2011).

Évidemment le fait d'étudier et travailler est en lien avec l'âge des étudiants: plus l'âge est élevé, plus il y a une tendance à travailler davantage d'heures. À ce sujet, si nous revenons aux données de l'enquête 2011, on observe que la grande majorité des étudiants mûrs (plus de 30 ans au moment de l'enquête) manifeste avoir travaillé pendant leurs études, un total de 83% face au 62% de moins de 30 ans (Tableau 1). Pour cette raison, nous ferons désormais référence uniquement aux données relatives aux diplômés catalans de 30 ans ou moins, afin d'éviter des biais entre ceux qui s'intègrent pour la première fois au marché du travail et ceux qui avaient déjà un pied dedans depuis longtemps. De cette façon, on pourra voir plus nettement l'impact du travail en cours d'études dans l'insertion professionnelle ultérieure.

Tableau 1

Travail en cours d'études pendant les deux dernières années. Pourcentages

	30 ans ou moins	Plus de 30 ans	Total
Étudiant à temps complet	38	17	34
Temps partiel lié à la formation	28	19	26
Temps partiel pas lié à la formation	15	11	13
Temps complet lié à la formation	15	36	20
Temps complet pas lié à la formation	4	17	7

Source : Elaboration propre à partir de AQU Catalunya (2011).

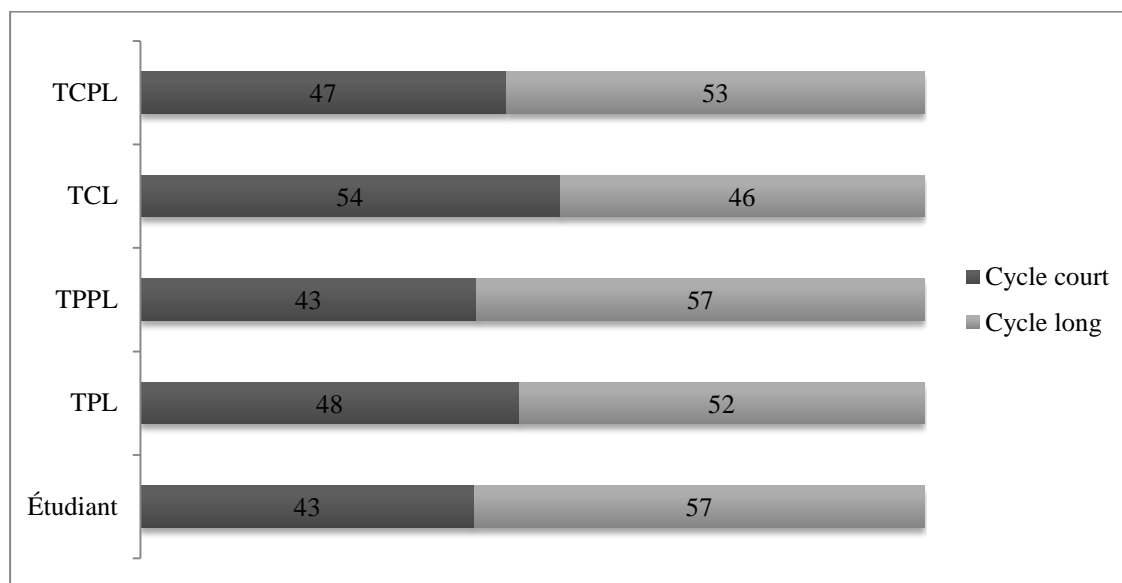
La formation pour la professionnalisation peut être analysée à partir des caractéristiques des programmes éducatifs. Contrairement au système éducatif français, où il y a des diplômes explicitement professionnalisants (*licences professionnelles*), dans le système éducatif espagnol il est possible d'identifier uniquement ce qu'on appelle la « formation professionnelle », de type vocationnelle et qui est en-dehors du système universitaire comme un type d'éducation explicitement orientée au marché du travail. Dans l'université, jusqu'au moment des réadaptations des diplômes pour leur intégration au EEES, il y avait deux types de programmes universitaires : des maîtrises et des

ingénieries supérieures, dans lesquelles des programmes généraux (par exemple les humanités classiques) étaient combinés avec des diplômes à caractère plus appliqué (par exemple les ingénieries supérieures). Depuis la réforme de Bologne, à partir de l'année 2008, toutes les maîtrises et ingénieries techniques sont passées au stade de « grade » de quatre ans, même durée pour toutes les maîtrises et ingénieries supérieures à l'exception de la médecine, l'architecture et les études vétérinaires. En fait, les nouveaux grades sont considérés comme étant orientés au marché du travail car ils préparent directement à l'exercice professionnel. Cette caractéristique du système universitaire espagnol a été relevée car les personnes diplômées analysées ont réalisé leurs études dans la période préalable à la réforme, de manière qu'il est possible de les différencier en fonction de la durée de leurs études, études de cycle court ou de cycle long.

Quant au travail en cours d'études, il est possible de voir une différence importante par rapport au type d'études, tel que le montre le Graphique 2. On observe que les étudiants qui conciliaient études et travail en rapport avec les études et qui étudiaient un cycle court, représentent un pourcentage plus important que ceux qui travaillaient dans un poste n'ayant pas de rapport ou qui dédiaient leur temps aux études exclusivement.

Graphique 2

Travail en cours d'études selon la durée des études. Pourcentages



Source : Elaboration propre à partir de AQU Catalunya (2011). Étudiant = Étudiant à temps complet ; TPL = Temps partiel lié à la formation ; TPPL = Temps partiel pas lié à la formation ; TCL = Temps complet lié à la formation ; TCPL = Temps complet pas lié à la formation.

D'autre part, le Tableau 2 montre la distribution des différentes situations de combinaison d'études et travail à l'intérieur de chaque aire d'étude, séparée par type de cycle, à l'exception du cas des sciences expérimentales, qui avaient uniquement une licence avec très peu d'effectifs. Le tableau permet de différencier clairement entre les disciplines plus enclines à combiner études et travail, par exemple les maîtrises en économie, administration et droit ou les ingénieries supérieures dans lesquelles autour de 70% avaient une activité rémunérée, au contraire des celles des sciences expérimentales ou les maîtrises en santé, dans lesquelles plus de 50% des étudiants avaient un engagement exclusif envers les études.

Tableau 2

Travail en cours d'études selon les disciplines et la durée des études

	Étudiant	TPL	TPPL	TCL	TCPL	Total
Humanités**	48	28	13	5	5	100
Humanités appliquées **	38	21	30	4	7	100
Sociales C. Court	35	28	17	16	4	100
Sociales C. Long	35	31	17	13	5	100
EAD* C. Court	31	26	12	25	6	100
EAD C. Long	37	27	9	21	5	100
Sciences expérimentales **	54	17	19	9	2	100
Santé C. Court	42	21	16	18	2	100
Santé C. Long	57	20	8	13	1	100
Ingénieries C. Court	35	35	9	17	4	100
Ingénierie C. Long	33	40	5	20	2	100
Total	38	28	15	15	4	100

Source : Elaboration propre à partir de AQU Catalunya (2011).

* Économie-Administration-Droit ; ** Cycles longs

4.2. Différences dans l'insertion professionnelle

Pour cette section nous reprenons cinq indicateurs d'insertion professionnelle disponibles dans les bases de données consultées: revenus, temps de travail, type de contrat, adéquation et ancienneté dans le travail actuel (ou dans le travail antérieur dans le cas des inactifs et/ou chômeurs).

Dans le Tableau 3, on peut observer une nette différenciation parmi les résultats d'insertion en fonction du type de situation professionnelle pendant les études. Dans les indicateurs concernant le plus grand succès dans l'insertion, il y a un pourcentage plus élevé des diplômés qui travaillaient à temps complet dans un poste en rapport avec les études. Étant donné que nous avons un échantillon de diplômés âgés de moins de 30 ans, cela signifie qu'il s'agit de diplômés qui se sont insérés dans leur actuel poste de travail en cours d'études, de façon telle que quatre ans après avoir terminé leurs études, ceux-ci sont clairement avantagés par rapport au reste des diplômés. Ils sont mieux représentés parmi les revenus plus élevés, dans les journées de travail à temps complet, dans les contrats indéfinis et dans l'adéquation des études au travail. En contrepartie, les diplômés qui présentent les pires indicateurs sont ceux qui travaillent à temps partiel dans un poste sans rapport aux études.

De plus, dans d'autres travaux de recherche nous avons démontré que parmi les facteurs qui permettent de mieux expliquer les résultats de l'insertion professionnelle, autant la probabilité d'avoir ou pas un poste de travail comme la probabilité d'avoir un travail d'une moindre qualité sont influencées, avec les études réalisées, par la situation professionnelle pendant les études (Navarro-Cendejas, 2013).

Tableau 3

Caractérisation de l'occupation actuelle selon le travail en cours d'études

	Étudiante	TPL	TPPL	TCL	TCPL
Revenus					
Moins de 12 mil €	19	14	19	7	13
Entre 12 et 18 mil €	25	21	25	18	26
Entre 18 et 24 mil €	30	30	32	28	30
Plus de 24 mil €	27	36	23	47	32
Durée de la journée					
Temps partiel	20	18	20	8	12
Temps complet	80	82	80	92	88
Type de contrat					
À durée indéterminée	47	57	50	66	63
À durée déterminée	38	31	38	26	28
Autonome	7	8	6	6	7
Stagiaire	7	4	5	2	2
Sans contrat	1	1	1	1	1
Durée de l'emploi					
Courte (0 – 2 ans)	45	37	42	36	35
Moyenne (3 – 4 ans)	49	48	48	43	42
Longue (Plus de 4 ans)	6	15	10	21	23
Adéquation des études					
Diplôme spécifique FU*	61	65	50	65	31
Diplôme spécifique SFU	6	4	5	2	9
Diplôme général FU	14	14	18	15	24
Diplôme général SFU	4	3	6	4	7
Sans diplôme FU	4	6	4	7	6
Sans diplôme SFU	10	8	16	7	24

Source : Elaboration propre à partir de AQU Catalunya (2011).

* FU = Fonctions de niveau universitaire ; SFU = Sans fonctions de niveau universitaire

4.3. Satisfaction dans le travail

Outre que l'évaluation des conditions professionnelles des diplômés, l'enquête intègre quelques questions concernant l'évaluation que les propres diplômés font de leur processus d'insertion au travail et de l'évaluation de la formation reçue. La première dimension est reliée à la satisfaction par rapport au travail. À partir d'une échelle d'évaluation de 1 à 7, on observe dans le Tableau 4 que les diplômés qui travaillent à plein temps dans un poste en rapport avec les études sont ceux qui évaluent le mieux tous les éléments en relation au travail, suivis par ceux qui travaillent à mi-temps dans un poste en rapport avec les études. Les étudiants à temps plein se rapprochent plus de la moyenne. Ceux qui travaillent dans des postes qui n'ont pas de rapport, surtout ceux qui travaillent à temps complet, sont ceux dont les classements sont les plus bas.

Tableau 4

Satisfaction dans le travail. Moyennes

	Contenu du travail	Perspectives d'amélioration	Revenus	Utilité de l'apprentissage	Général
Étudiant à temps complet	5,7	4,8	4,6	4,6	5,5
Temps partiel lié à la formation	5,7	4,9	4,6	4,8	5,5
Temps partiel pas lié à la formation	5,6	4,7	4,6	4,3	5,4
Temps complet lié à la formation	5,8	5,0	4,7	4,9	5,6
Temps complet pas lié à la formation	5,5	4,7	4,6	3,9	5,3
Total	5,7	4,8	4,6	4,6	5,5

Source : Elaboration propre à partir de AQU Catalunya (2011).

Nous attirons l'attention sur la moyenne des 3,9 déclarés qui travaillent à temps plein sans rapport vis-à-vis de l'utilité des connaissances, face au 4,85 de ceux qui travaillent à temps plein en rapport.

5. LE CAS DE JALISCO (MEXIQUE): LES DIPLOMES JALISCIENS SELON LEUR ACTIVITE PROFESSIONNELLE PENDANT LEURS ETUDES ET LEURS RESULTATS D'INSERTION⁵²

Nous allons ici analyser le cas des diplômés de l'université publique de Jalisco qui est constituée d'un réseau de quatorze centres distribués dans le territoire de l'État de Jalisco et qui se regroupent sous le nom commun de l'Université de Guadalajara (UdeG).

5.1. Les diplômés universitaires qui ont travaillé pendant leurs études, une majorité

Parmi les résultats obtenus dans le réseau des universités publiques de Jalisco, nous pouvons observer que les étudiants à temps complet pendant toutes leurs études constituent une minorité⁵³. On présuppose fréquemment que les trajectoires majoritaires (et voulues) des étudiants dans leur transition de l'université au travail, consiste dans le fait d'étudier d'abord et, une fois terminées les études, de chercher un travail et commencer à exercer. Cependant, les données nous montrent que le processus est en fait moins linéaire étant donné que pendant la dernière étape de la formation universitaire ils sont déjà une majorité (57%) à travailler également, et par conséquent, les compétences que ces étudiants possèdent pour leur exercice professionnel en tant que diplômés, ne représentent pas uniquement le fruit de leur formation scolaire, mais également celui de leur expérience professionnelle. Ceci pose de sérieux doutes sur la pertinence d'associer les résultats d'insertion des diplômés exclusivement à la formation reçue dans les IES et de l'utiliser comme un indicateur de sa qualité, sujet qui fait le principal objet de ce texte.

⁵² En prenant la base de l'enquête « Situation académique et professionnelle actuelle des diplômés de l'Université de Guadalajara Calendrier 2008 A et B et 2009 A et B » datant de mars, avril 2011 et un échantillon stratifié par études et type de centre de 2017 cas, d'un univers de diplômés de niveau maîtrise et technicien supérieur universitaire de 13,686.

⁵³ Données similaires que présente Adrián de Garay (2009) pour l'Université Nationale Autonome du Mexique.

Tableau 5

Travail en cours d'études selon le sexe

		Sans emploi	Employé	Total
Femmes	n	515	573	1088
	%	47	53	100
Hommes	n	348	581	929
	%	37	63	100
Total	n	863	1154	2017
	%	43	57	100

Source : Élaboration propre à partir de l'enquête d'insertion professionnelle de la UdeG.

L'itinéraire professionnel qui commence avant de finir les études est un peu plus présent parmi les hommes que parmi les femmes et plus parmi les diplômés d'origine sociale⁵⁴ basse que d'origine sociale élevée, mais dans les deux cas les différences sont moindres, et beaucoup plus importantes entre ceux qui ont plus de 30 ans qu'entre les plus jeunes, mais dans tous les cas il est majoritaire (il représente plus de 50% de chacun de ces collectifs).

Tableau 6

Travail en cours d'études selon l'origine sociale

		Sans emploi	Employé	Total
Bas	n	306	506	812
	%	38	62	100
Moyenne	n	192	211	403
	%	48	52	100
Élevé	n	353	419	772
	%	46	54	100
Total	n	851	1136	1987
	%	43	57	100

Source : Élaboration propre à partir de l'enquête d'insertion professionnelle de la UdeG.

Tableau 7

Travail en cours d'études selon l'âge

		Sans emploi	Employé	Total
30 ans ou moins	n	808	1035	1843
	%	44	56	100
Plus de 30 ans	n	37	99	136
	%	27	73	100
Total	n	845	1134	1979
	%	43	57	100

Source : Élaboration propre à partir de l'enquête d'insertion professionnelle de la UdeG.

⁵⁴ L'origine sociale a été construite à partir de la scolarité des parents considérant le niveau d'études des parents au rang le plus élevé (un d'eux ou les deux), se regroupent en trois catégories, à savoir: parents qui possèdent jusqu'aux études primaires (Bas), parents aux études moyennes et parents aux études supérieures (Élevé). Pour plus de détails consulter: Enciso (2013).

5.2. La relation entre le travail réalisé pendant les études et la carrière étudiée

Néanmoins, ce que le travail rapporte pendant les études dépend selon les cas, en termes de compétences additionnelles. Quelques étudiants ont simplement travaillé pour subsister sans que leur emploi ne soit particulièrement formateur et en essayant que leurs études leur fournissent l'opportunité d'accès aux emplois les plus qualifiés. D'autres travaillaient déjà là où ils ont continué de travailler après, et la fin de leurs études universitaires n'a supposé aucun changement de travail, mais plutôt plus d'opportunités de progresser dans leur carrière professionnelle. Par rapport à ce que le travail rapporte en termes de formation aux étudiants il y a un indicateur clair; la perception des personnes interviewées au sujet du degré de rapport entre le travail qu'ils ont réalisé pendant leurs études et ces études.

Selon les données disponibles pour l'UdeG, seulement un 20% des étudiants qui travaillent déclarent le faire dans des postes de travail qui ont une faible relation avec leurs études.

Les étudiants de l'UdeG qui ont travaillé pendant la dernière année de leurs études (Tableau 8) déclarent majoritairement (60%) l'avoir fait dans des emplois dont la relation avec les études était élevée et très majoritairement (80%) avaient une relation moyenne ou élevée.

Par conséquent, pour une grande majorité il ne s'agit pas de travaux qui les éloignent de leurs études, en termes de pratiques et d'expérience, mais bien au contraire, il s'agit de postes qui renforcent ou complètent directement leurs études.

En résumé, pour avoir une vision panoramique du phénomène, en tenant compte du fait que 57% des étudiants de dernière année de l'UdeG en moyenne, travaille en même temps qu'ils réalisent leurs études, et que parmi ceux-là, 80% déclarent le faire dans des postes qui gardent un rapport moyen ou élevé avec les études, en moyenne, près de la moitié des étudiants (45%) de la dernière année de l'UdeG réalise ce qu'on pourrait appeler des « pratiques professionnelles spontanées » et/ou s'insèrent de façon « précoce » dans des postes qui ont un rapport avec leurs études.

On observe également que le degré de rapport entre le travail et les études, ne varie pratiquement pas selon l'origine sociale des étudiants. C'est-à-dire qu'il n'existe pas de phénomène tel que les étudiants de classe ouvrière travaillent à n'importe quel poste afin de survivre et que la classe dominante choisit ses postes en accord avec ses études. Parmi toutes les origines sociales nous pouvons trouver des proportions similaires de rapport entre le travail et les études réalisées, allant même jusqu'à 80% d'entre eux déclarant un rapport moyen ou élevé entre les deux.

Tableau 8

Travail en cours d'études et rapport avec les études

	Sans emploi	Faible	Moyen	Fort	Total
Pourcentage	42,8	11,2	11,2	34,9	100
N	850	222	222	693	1987

Source : Élaboration propre à partir de l'enquête d'insertion professionnelle de la UdeG.

5.3. Différences par type de centre, disciplines et durée des études

Logiquement ces proportions ne se produisent pas de la même façon dans toutes les disciplines d'études ni pour toutes les carrières, certains résultats nous montrent des tendances prévisibles tandis que d'autres permettent d'observer des comportements que l'on pourrait nommer « contre-intuitifs ».

En premier lieu nous observons que les différences entre les types de centres (thématiques⁵⁵ ou régionaux⁵⁶) sont significatives, les étudiants des centres thématiques travaillent plus que ceux des centres régionaux, bien qu'il n'y ait point d'énormes différences et dans les deux cas on surpasse le 50% pour ceux qui travaillent et pour ceux qui étudient. Étant donné que l'origine sociale au sein des centres régionaux est inférieure à celle des centres thématiques (Enciso, 2013), ces différences peuvent être interprétées comme un indice du fait que « travailler par nécessité économique » n'est pas la raison dominante du travail des étudiants de l'UdeG. Probablement ces différences sont plus associées aux opportunités de trouver un emploi en rapport avec les études qu'ils réalisent (dans l'entourage du lieu d'études) ou tout simplement compatible avec les études.

Les différences par discipline, considérées de façon globale, se trouvent dans l'intervalle +/- 5%, ce qui démontre que les différences ne peuvent pas être considérées comme très importantes, et le pourcentage des étudiants qui travaillent se trouve toujours au-dessus du 50%. L'aire des Sciences de la santé reste une exception où le pourcentage des étudiants qui travaillent pendant la dernière année est clairement en-dessous de la moyenne. Ce comportement différentiel des étudiants des Sciences de la santé peut s'attribuer à trois idées: à l'engagement exclusif qu'exigent certaines de ces études en termes d'horaires, à la longue tradition de pratiques associées aux études qui rend inutile la recherche de l'expérience en-dehors du cursus universitaire et finalement, que certaines études exigent un certificat professionnel pour leur exercice.

Une autre différence importante est détectée au taux de ceux qui travaillent pendant leurs études parmi les étudiants de la maîtrise, qui travaillent proportionnellement plus que les « techniciens supérieurs » (études universitaires en cycle court) bien que cette différence peut être due simplement à l'âge des étudiants et demeure peu significative, globalement expliquée par le chiffre réduit de ces derniers parmi l'ensemble des diplômés de l'UdeG.

Tableau 9

Travail en cours d'études selon l'institution (dernière année)

		Sans emploi	Employé	Total
Thématique	n	640	929	1569
	%	41	59	100
Régionale	n	223	225	448
	%	50	50	100
Total	n	863	1154	2017
	%	43	57	100

Source : Élaboration propre à partir de l'enquête d'insertion professionnelle de la UdeG.

⁵⁵ Centres présents dans la Région Métropolitaine de Guadalajara qui se différencient par disciplines d'études (Sciences Sociales, Sanitaires, Economiques Administratives, etc.)

⁵⁶ Centres externes à l'Aire Métropolitaine de Guadalajara qui se différencient par leur situation géographique dans l'État de Jalisco plus que pour les études qu'ils offrent.

Tableau 10

Travail en cours d'études selon la discipline des études (dernière année)

	Sans emploi		Employé		Total
	n	%	n	%	
Sciences agricoles	n		30	36	66
	%	45	55		100
Santé	n		257	196	453
	%	57	43		100
Sciences expérimentales	n		44	46	90
	%	49	51		100
Sciences sociales et de l'Administration	n		260	413	673
	%	39	61		100
Éducation et Humanités	n		47	88	135
	%	35	65		100
Ingénieries	n		225	375	600
	%	37	63		100
Total	n		863	1154	2017
	%	43	57		100

Source : Élaboration propre à partir de l'enquête d'insertion professionnelle de la UdeG.

Tableau 11

Travail en cours d'études selon la durée des études (dernière année)

	Sans emploi		Employé		Total
	n	%	n	%	
Cycle long	n		640	929	1569
	%	41	59		100
Cycle court	n		223	225	448
	%	50	50		100
Total	n		863	1154	2017
	%	43	57		100

Source : Élaboration propre à partir de l'enquête d'insertion professionnelle de la UdeG.

5.4. Dans l'insertion professionnelle qui est le mieux situé? Ceux qui étudièrent uniquement ou bien ceux qui travaillèrent également?

Dans cette section nous utilisons un « indicateur de qualité occupationnelle » pour évaluer la qualité du travail des diplômés que nous appellerons « emploi actuel » et que nous avons appliqué pour les études supérieures (voir Planas, 2013), étant le résultat de la combinaison entre les indicateurs objectifs, tels que la rétribution, et subjectifs, tels que le degré d'adéquation de l'emploi aux études réalisées et le degré de satisfaction globale avec l'occupation exercée. Avec l'application de ce coefficient, nous obtenons les résultats visibles dans le Tableau 12.

Les données du Tableau 12 nous indiquent que ceux qui ont eu le plus de succès dans leur insertion professionnelle sont ceux qui ont travaillé pendant leurs études dans un poste en rapport moyen ou élevé à la carrière étudiée et ceux qui ont eu le moins de succès sont ceux qui travaillaient dans un poste sans rapport ou un rapport très faible avec les études, et ceux qui ont uniquement étudié se tiennent dans une position intermédiaire. Ces résultats sont cohérents avec ceux d'autres recherches sur le même sujet dans un contexte européen (Navarro-Cendejas 2013).

Par conséquent ceux qui ont travaillé pendant leurs études, dans la cohérence du raisonnement que l'on réalisait dans le premier alinéa de ce texte au sujet des compétences et la professionnalisation, n'ont pas moins de succès dans leur insertion professionnelle, mais plutôt plus que ceux qui ont uniquement étudié, à condition que leur travail ait un quelconque rapport avec leurs études. Par contre, ceux qui n'ont pas travaillé dans un poste en rapport avec les études, le poste en question a nui à leur insertion par rapport à ceux qui n'ont fait qu'étudier uniquement.

Tableau 12

Rapport entre le travail en cours d'études avec la qualité de l'emploi actuel

		Indice de qualité de l'emploi			
		Bas	Moyen	Haut	Total
Sans emploi	n	67	153	153	373
	%	18	41	41	100
Rapport faible	n	67	131	84	282
	%	24	46	30	100
Rapport moyen ou fort	n	24	162	289	475
	%	5	34	61	100
Total	n	158	446	526	1130
	%	14	40	46	100

Source : Élaboration propre à partir de l'enquête d'insertion professionnelle de la UdeG.

CONCLUSION

Pour les conclusions il est important de prendre en compte que nous ne disposons pas de certains des renseignements importants au sujet des diplômés qui ont travaillé pendant leurs études, tels que les raisons pour lesquelles ils ont travaillé, ni au sujet de leur évaluation de leur travail en termes de difficulté de rendement académique ou de prolongement de leur permanence dans l'université, en résumé quelles étaient les stratégies subjacentes à la simultanéité du travail en cours d'études universitaires. Cette information nous permettrait de nuancer et de mieux comprendre ces comportements. D'un autre côté, les données disponibles ne sont pas identiques pour le cas de Jalisco et le cas de la Catalogne, car elles proviennent de différentes enquêtes bien que réalisées pour la même année 2011.

Par contre nous disposons de quelques résultats clairs et partagés, malgré les différences de contexte, au sujet du travail en cours d'études des diplômés des universités publiques de Catalogne et de Jalisco, qui nous aident à répondre à la question formulée en titre de ce texte.

En assumant ce qui a été dit au préalable, nous constatons en premier lieu que dans les deux contextes les diplômés qui ont travaillé pendant leurs études représentent une majorité parmi l'ensemble des diplômés (ceci sans les données de ceux qui abandonnèrent leurs études, certains desquels probablement l'ont fait car ils n'ont pas pu concilier les deux activités). Par conséquent, quand nous parlons d'étudiants qui travaillent, nous faisons référence à un comportement qui, bien qu'hétérogène, n'est absolument pas minoritaire ou marginal. Nous constatons également que l'intensité avec laquelle ce comportement se produit est assez différente selon les disciplines d'étude et les études, ce qui rend

difficile une analyse d'ensemble concernant « les étudiants » avec d'importantes implications dans les réponses institutionnelles qu'exigera ce comportement.

En deuxième lieu, si nous classifions les étudiants en trois types: a) ceux qui ont étudié uniquement, b) ceux qui ont étudié et travaillé sans rapport avec les études et c) ceux qui pendant leurs études ont travaillé en rapport avec leurs études, le groupe majoritaire, avec une présence proche de la moitié, est le troisième, c'est-à-dire ceux qui ont travaillé en rapport avec leurs études, suivis par ceux qui ont uniquement étudié et, en dernier, ceux qui ont travaillé sans rapport avec leurs études.

En troisième lieu nous constatons que les meilleurs résultats d'insertion suivent le même ordre, ceux qui ont les meilleurs résultats d'insertion sont, dans les deux cas (avec les nuances propres des indicateurs disponibles pour chaque cas) ceux qui ont travaillé pendant leurs études dans un poste en rapport avec les études et qui, rappelons-le, représentent le collectif majoritaire parmi les diplômés. En deuxième rang se tiennent ceux qui ont uniquement étudié et, en dernier, ceux qui présentent les pires résultats dans leur insertion et qui ont travaillé dans un poste sans rapport avec leurs études.

Les données que nous avons présenté posent beaucoup de doutes au sujet de la pertinence de l'évaluation des programmes que les universités fournissent et de la mesure de leur qualité, à partir d'une relation de « cause effet » entre la formation reçue d'une part et la qualité de l'insertion professionnelle ultérieure à leur diplôme, une pratique habituelle à partir des enquêtes d'insertion des diplômés. Les données présentées préalablement nous démontrent qu'attribuer en exclusivité à la formation reçue dans les universités le succès ou l'échec de l'insertion professionnelle, signifie ignorer le comportement majoritaire des étudiants qui acquièrent aussi une bonne partie des compétences qui permettent expliquer leur insertion professionnelle, en-dehors de l'université, au minimum, à travers le travail qu'ils ont réalisé pendant leurs études simultanément. De plus, rappelons que ces comportements ne sont pas homogènes pour tous les diplômés, et par contre ils le sont pour les pratiques évaluatrices basées dans le binôme « programme éducatif -insertion professionnelle » qui s'appliquent de façon massive dans nos universités.

Pour cette raison, à partir de ces données nous considérons peu légitime d'envisager l'insertion professionnelle comme indicateur de la qualité de la formation reçue dans les universités, car ceci constitue une sorte « d'appropriation illicite » de la part des universités, des apprentissages que les diplômés ont réalisé, de façon majoritaire et à l'extérieur de celles-ci, à travers l'acquisition spontanée d'expérience professionnelle, simultanément aux études.

Enfin, nous pensons qu'il est nécessaire que l'université assume clairement l'existence des profils d'étudiants travailleurs, de travailleurs étudiants et d'étudiants à plein temps, depuis la définition, l'application et l'évaluation des programmes, jusqu'à l'évaluation de l'insertion des diplômés, en différenciant les processus d'évaluation selon chaque profil. Ainsi, nous proposons une conception de l'évaluation qui intègre l'évaluation des apprentissages dans l'université avec les apprentissages acquis sur le marché du travail, aussi bien à partir des pratiques professionnelles formelles que des expériences de travail non gérées par l'université. De cette façon, il serait possible de séparer ce qui correspond à l'université de ce qui doit être attribué à l'expérience professionnelle.

Bibliographie

- AQU Catalunya (2011), *Universitat i treball a Catalunya 2011*, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, Barcelona.
- Allen, J., Van der Velden, R. (2007), « Transitions from higher education to work », in U. Teichler (Ed.), *Careers of University Graduates. Views and Experiences in Comparative Perspectives*, Springer, Dordrecht.
- 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., Planas, J. (2003), *Educational Expansion and Labour Market*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- Callender, C., Feldman, R. (2009), « Part-time undergraduates in higher education: a literature review », University of London, London.
- Carr, R., Wright, J., Brody, C. (1996), « Effects of high school work experience a decade later: Evidence from the National Longitudinal Survey », *Sociology of Education*, vol 69, pp. 66-81.
- Castañares R., (2012), *Inclusión con responsabilidad social Una nueva generación de políticas de educación superior*, ANUIES, México.
- Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior (2009). *El Proceso de Bolonia 2020 –El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*. Louvain-la-Neuve, 28-29 de abril de 2009,
- http://www.uniovi.net/zope/EEES/faq/marco_legal/comunicados/Comunicado_de_Lovaina.pdf
- De Garay, A. (2009), *¿Y cuatro años después? De cómo los estudiantes de una generación transitan por la universidad*, UAM Azcapotzalco, México.
- Edvardsson, E.; Gaio, A. (2010), « Higher Education and Employability of Graduates: will Bologna make a difference? », *European Educational Research Journal*, vol 9, pp. 32-44.
- Enciso, I. (2013), « El origen social de los graduados y la equidad en el acceso a la universidad », *Revista de la Educación Superior*, vol. XLII, n°.165, pp. 11-29.
- European Commission (2011) « Modernisation and employability at heart of new higher education reform strategy », http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-1043_en.htm?
- Grubb, W.N, Lazerson, M. (2005), « Vocationalism in Higher Education: The Triumph of the Educational Gospel », *The Journal of Higher Education*, vol.76, no. 1, pp. 1-25.
- Guzmán, C. (2004), « Los estudiantes frente a su trabajo. Un análisis en torno a la construcción del sentido del trabajo », *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol IX, n°.22, pp. 747-767.
- Hotz, J., Colin, L., Tienda, M., Ahituv, A. (2002), « Are there returns to the wages of young men from working while in school? », *The Review of Economics and Statistics*, vol 84, n°. 2, pp. 221–236.
- Light, A. (1998), « Estimating returns to schooling: when does the career begin? *Economics of Education Review* », vol 17, n°. 1, pp. 31–45.
- Masjuan, J., Troiano, H., Vivas, J., et Zaldívar, M. (1996), *La inserció professional del nous titulats universitaris*, ICE – UAB, Bellaterra.
- Navarro-Cendejas, J. (2013), *Universidad y mercado de trabajo en Cataluña: un análisis de la inserción laboral de los titulados universitarios*, Thèse de doctorat sous la direction de J. Planas et S. Fachelli, Universitat Autònoma de Barcelona, 343 p.
- Planas, J. (2013), « Los itinerarios laborales de los universitarios y la calidad de su inserción profesional », *Revista de la Educación Superior*, vol. XLII, n°. 165, pp. 31-62.
- Planas, J. (2013 b), « El contrasentido de la enseñanza basada en competencias », *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. IV, n°. 10.

- Planas, J.; Enciso I. (2014), « Los estudiantes que trabajan: ¿Tiene valor profesional el trabajo durante los estudios? », *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol 5, n°. 12.
- Planas, J.; Fachelli, S. (2010), *Catalan universities as a factor of equity and professional mobility*, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, Barcelona.
- Rodríguez, S., Prades, A., Arboix, E., Figuera, P., Giné, M., Grifoll, J., Vivas, J. (2003), *Educació superior i treball a Catalunya. Estudi de la inserció laboral dels graduats de les universitats públiques catalanes*, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, Barcelona.
- Williams, G. (1985), « Graduate employment and vocationalism in Higher education », *European Journal of Education*, vol. 20, n° 2, pp. 181-192.

LES COMPETENCES DES DOCTEURS SUR LE MARCHE DU TRAVAIL 5 ANNEES APRES LA SOUTENANCE DE THESE : RESULTATS D'UNE ENQUETE EXPLORATOIRE.

J. Calmand (Céreq, DEEVA), I. Recotillet (Céreq, DEEVA)

INTRODUCTION

Depuis plus de 15 ans, les enquêtes Génération du Céreq s'attachent à étudier les premières années de vie active des diplômés de l'enseignement et plus particulièrement celles des diplômés de doctorat. Régulièrement, elles montrent que l'insertion des docteurs est difficile puisque 3 années après la soutenance de thèse, les docteurs sont relativement plus nombreux à être au chômage que les diplômés de Grandes Ecoles mais aussi que les diplômés de master. Ensuite, les docteurs embrassent plus souvent les carrières dans la recherche publique et académique au détriment de la R&D privée mais surtout leur accès aux emplois en dehors de la recherche reste limité. Enfin du fait de la spécificité des modes de recrutement dans la recherche publique, la part des docteurs non stabilisés dans leur emploi est élevée dans les premières années de vie active. Ces faits stylisés ne sont pas spécifiques au cas français, des enquêtes réalisées dans plusieurs pays sur les trajectoires professionnelles des docteurs pointent leurs difficultés croissantes à se stabiliser sur le marché du travail (Enders, 2002; Ma & Stephan, 2005; Bonnal & Giret, 2009).

Récemment le Céreq a conduit deux enquêtes successives sur les débuts de vie active des diplômés de doctorat en 2007, la première à trois ans confortent ces résultats, la seconde à 5 ans les nuance. En effet, 5 années après la soutenance de thèse, la plupart des docteurs accèdent finalement au marché du travail et à l'emploi stable, même si la part des docteurs en dehors de la recherche reste relativement faible en comparaison de celle des docteurs en emploi dans la recherche. Ces constats montrent que les processus d'accès au marché du travail des docteurs sont différents des autres diplômés de l'enseignement supérieur ce qui les rend singuliers au moment de décrire leur insertion.

Face aux difficultés d'insertion des docteurs, la professionnalisation du doctorat apparaît comme une réponse. Ce processus permet de favoriser l'accès des docteurs aux autres secteurs que la recherche publique et académique et de remédier à leurs problèmes d'insertion. Depuis quelques années, les réformes successives de la formation doctorale et la montée en puissance des écoles doctorales ont progressivement tenté de professionnaliser cette formation en limitant notamment le nombre de thèses non financées et en proposant aux doctorants de réfléchir à leur orientation notamment dans le secteur privé (augmentation des financements CIFRE, mises en place des doctorales et du nouveau chapitre de la thèse...). Favoriser l'accès des docteurs dans les entreprises s'impose si nous considérons que dans une économie basée sur la connaissance, les jeunes docteurs doivent occuper un rôle central dans la diffusion de la production scientifique au sein de la recherche publique et privée (Gaughan & Robin, 2004). Pourtant, des recherches sur l'accès des jeunes docteurs au secteur privé pointent de manière récurrente la stagnation de ces débouchés professionnels, dans la R&D ou hors de la R&D, même s'il existe des nuances en fonctions des profils des doctorants (Giret, Perret, & Recotillet,

2007). Si les docteurs accèdent majoritairement à des emplois de cadre dès les 3 premières années de vie active et ce même en dehors de la recherche publique et académique, l'analyse de variables plus subjectives montre qu'ils sont plus souvent insatisfaits de leur situation d'emploi dans ces secteurs. En effet, la plupart des docteurs affirment être employés en dessous de leur niveau de compétences lorsqu'ils sont sur des emplois en dehors de la recherche.

Ces éléments d'introduction montrent qu'il apparaît nécessaire de se doter d'outils et d'indicateurs permettant d'étudier au mieux les débuts de cette population hautement qualifiée. L'analyse par les compétences permet d'apporter un éclairage nouveau sur la place des docteurs sur le marché du travail et plus généralement sur la question de la professionnalisation du doctorat.

1. LES DEBOUCHES DES DOCTEURS APRES 5 ANNEES DE VIE ACTIVE

Cinq années après la soutenance de thèse, plus de la moitié des docteurs diplômés en 2007 ont un emploi dans la recherche publique et académique. Au même moment 25% travaillent dans la R&D privée et 23% en dehors de la recherche. Si la recherche publique et académique apparaît comme le principal débouché des docteurs dans l'ensemble des disciplines, un tiers des docteurs issus des sciences de la nature ou formelles ont un emploi dans la R&D privée. En France, l'accès à ce secteur est peu ouvert aux diplômés de doctorat puisqu'en 2009, 54% des chercheurs en entreprise possède un diplôme d'ingénieur, 15% un M2 universitaire et seulement 13% ont un doctorat (MESR, 2012). Dans la R&D, les jeunes docteurs souffrent donc de la concurrence des ingénieurs beaucoup plus appréciés des employeurs (Perrin, 2001). Les raisons sont multiples (Mason, Beltramo, & Paul, 2004) : l'importance des réseaux des grandes écoles dans le recrutement et le souhait de privilégier une culture relativement homogène entre tous les services, la gestion des carrières dans la R&D qui privilégie la mobilité vers d'autres fonctions dans l'entreprise. Si l'enquête à 5 ans ne nous permet pas d'évaluer cette préférence pour les ingénieurs dans la R&D privée, car l'interrogation ne porte pas sur les ingénieurs, nous disposons des informations sur les doubles diplômés. Ainsi près de 22% des docteurs issus de notre échantillon possédaient déjà un diplôme d'école d'ingénieur avant de soutenir leur thèse. En 2012, ces jeunes privilégient la R&D privée à 40%. Les emplois dans la recherche privée sont de fait peu accessibles aux docteurs issus des LSHS, pour ces derniers si 61% ont un emploi dans la recherche publique et académique, 30% occupent une profession en dehors de la recherche que ce soit dans le public ou le privé.

Encadré méthodologique

À la demande de la direction de l'Enseignement supérieur, de la direction de la Recherche et de la direction de la Technologie du ministère de l'Éducation nationale, le Céreq a réalisé depuis 1997 six vagues d'enquêtes sur l'insertion des titulaires d'un doctorat en dehors des disciplines de santé. Deux ont été réalisées dans le cadre des enquêtes « Enseignement supérieur » menées en 1997 et 1999, et trois autres sont des extensions des enquêtes « Génération 1998 », « Génération 2001 » et « Génération 2004 ». Elles portent sur les docteurs ayant obtenu leur thèse en 1994, 1996, 1998, 2001, 2004 et 2007. Pour assurer la comparabilité des ces quatre séries de données, les résultats présentés dans ce Bref portent uniquement sur les jeunes docteurs, hors du champ de la santé, de nationalité française et qui n'ont pas interrompu leurs études plus d'un an. Ont également été écartés les docteurs âgés de plus de 35 ans pour qui la question de la transition du système éducatif vers le marché du

travail ne se pose pas de la même façon, car une très large majorité d'entre eux est déjà, et parfois depuis longue date, titulaire d'un emploi lorsqu'ils soutiennent leur thèse. Ainsi, les résultats présentés dans ce Bref portent sur environ les deux tiers des diplômés de doctorat en France.

Cet article s'appuie aussi sur une post-enquête financée par la DGESIP/DGRI sur les docteurs diplômés en 2007 interrogés en 2012. S'appuyant sur un double mode d'interrogation, en ligne et par téléphone, elle a permis d'enquêter plus de 650 docteurs sur les 1000 ayant déjà répondu à l'enquête Génération 2007. Outre la thématique des trajectoires professionnelles, d'autres se sont concentrés sur les compétences des docteurs, les expériences post-doctorales et les liens entretenus entre les docteurs travaillant dans la recherche académique et les autres secteurs d'activités.

La situation des docteurs en emploi 5 années après la soutenance de thèse est très différente selon les emplois occupés. Les analyses à trois ans comme à cinq montrent que la majorité des docteurs atteint la profession de cadre. Les docteurs en emploi dans la recherche privée sont les mieux rémunérés. Pour eux le salaire net médian mensuel atteint 2800 euros contre 2500 euros pour les docteurs employés dans la recherche publique et académique et 2000 euros pour ceux travaillant en dehors de la recherche. Le salaire net médian mensuel des docteurs diplômés d'écoles d'ingénieur est supérieur à celui des autres docteurs, et plus spécifiquement dans la recherche privé (respectivement 3000 euros contre 2700 euros). L'analyse de la distribution des salaires nets mensuels indique que 25% des docteurs en emploi dans la recherche privée touche plus de 3200 euros par mois. Dans la recherche publique et académique, un quart des docteurs touchent plus de 2600 euros par mois, dans le secteur privé hors recherche un quart plus de 2700 euros.

Tableau 1

La répartition par secteurs à 5 ans

Indicateurs en 2012	Recherche publique et académique	Public hors recherche	Recherche privée	Privé hors recherche
Part de l'EDD	15%	35%	10%	8%
Encadrement : aucune personne	64%	91%	56%	70%
Encadrement : 1 à 5 personnes	31%	3%	30%	14%
Encadrement : plus de 5 personnes	5%	6%	14%	16%
Travaille dans son domaine de spécialité de thèse	87%	47%	77%	47%
Salaire net mensuels en euros	2452	2000	2815	2000
Recherche un autre emploi	14%	20%	12%	23%
Sentiment d'être mal payé	42%	56%	29%	50%
Employé en dessous de son niveau de compétences	16%	64%	21%	59%

Source : "Enquête Docteurs 2012" ré interrogation en 2012 des diplômés de thèse en 2007.

En dehors des différences de salaires, ne pas travailler dans la recherche est un motif d'insatisfaction pour les docteurs. Plus de la moitié des docteurs en emploi en dehors de la recherche se considèrent moins bien rémunérés. A titre de comparaison seulement 41% des docteurs dans la recherche publique et académique et 29% dans la R&D éprouvent ce sentiment. L'insatisfaction des docteurs s'accompagne aussi d'une volonté de changer d'emploi. En 2012, plus d'un cinquième des docteurs travaillant en dehors de la recherche déclarent rechercher un autre emploi, contre seulement 14% dans la recherche académique et 12% dans la R&D. Un des motifs d'insatisfaction tient au fait qu'en dehors

de la recherche les docteurs sont plus souvent employés en dessous de leur niveau de compétences, c'est le cas de 59% des docteurs dans le privé et 64% dans le public. Ces chiffres tranchent avec ceux dans les secteurs de la recherche où seulement 16% des docteurs travaillant dans le public et 21% des docteurs dans le privé estiment être employés en dessous de leur niveau de compétences. Finalement les docteurs employés en dehors de la recherche souffriraient d'un déclassement subjectif au contraire de ceux travaillant dans la recherche publique/académique ou privée. En outre les docteurs dans ces secteurs n'utiliseraient pas ou ne valoriseraient pas les compétences acquises lors de leur formation doctorale. L'enquête réalisée en 2012 nous permet de recenser quelques compétences acquises en formation et requises dans l'emploi occupé par les docteurs en 2012.

2. UNE ANALYSE DES COMPETENCES DES DOCTEURS

L'analyse des compétences est rarement traitée dans les études sur le début des carrières des docteurs. En l'état, elle n'est pas abordée dans le dispositif Génération. Les objectifs de cette analyse sont de répondre aux questions suivantes : les docteurs ont-ils les compétences requises pour évoluer sur les différents segments du marché du travail ? Leur formation doctorale leur fournit-elle les compétences nécessaires pour évoluer sur ces différents segments ? Comme le rappelle Jean François Giret dans son HDR, plusieurs chercheurs se sont intéressés aux compétences des docteurs : " Lee, Miozzo et Laredo (Lee, Miozzo, & Laredo, 2010) ont, par exemple, analysé les compétences des docteurs en sciences de l'université de Manchester dans différents secteurs : le secteur académique, les emplois techniques dans l'industrie (y compris les fonctions de R&D dans l'industrie) et les autres emplois du secteur privé ou public. Ils montrent que les compétences valorisées dans ce troisième secteur, qui rassemble plus de 58 % des emplois, sont très différentes. Les docteurs employés en dehors des fonctions techniques de l'industrie et du secteur académique déclarent plus fréquemment valoriser des compétences transversales comme l'esprit d'analyse, les capacités à gérer un projet ou à résoudre des problèmes. En revanche, ils valorisent beaucoup moins les compétences proches du domaine disciplinaire."

La mesure des compétences ne fait pas consensus au sein de la recherche en sociologie et économie de l'éducation. Comme nous l'avons rappelé (Calmand, Giret, & Guégnard, 2009), les recherches utilisant la théorie du capital humain négligent cette notion de compétences. Pourtant certaines analyses ont essayé de réintroduire ce concept (Hartog, 2000; Allen & der Velden, 2005; Heijke, Meng, & Ramaekers, 2003; Paul & Suleman, 2004) en y intégrant des travaux inspirés de sociologues, psychologues et spécialistes de l'éducation. Cependant, il n'existe pas de consensus, aussi bien sur la définition des compétences que sur leur mesure (Loo & Semeijn, 2004). Pour mesurer les compétences, nous avons utilisé la méthode de l'auto-évaluation des compétences requises dans l'emploi et des compétences acquises durant la thèse. Une des limites de cette démarche est qu'elle laisse place à la subjectivité des individus : il n'est pas impossible que certaines compétences individuelles mesurées soient liées à des jugements sociaux, culturels ou à des valeurs individuelles (Allen & der Velden, 2005). Cependant, l'intérêt de ce procédé est qu'il offre la possibilité de comparer des compétences sur des échantillons assez importants, ce que ne peuvent pas faire les analyses fondées sur des entretiens qualitatifs.

Pour ce qui est du choix des compétences requises et acquises des docteurs, nous avons opté pour 7 compétences :

- les compétences scientifiques spécifiques au domaine de recherche;

- les compétences en communication;
- les compétences relationnelles;
- les compétences de management, direction d'équipe;
- les compétences de gestion de projet;
- les capacités d'adaptation;
- les capacités d'innovation.

Le choix de ces compétences n'est pas anodin. L'idée est ainsi de mélanger les compétences liées à la spécificité des docteurs et celles plus générales utilisables sur le marché du travail. La spécificité des docteurs repose sur des compétences liées à des activités de recherche et donc sur leurs capacités à utiliser leurs connaissances scientifiques mais aussi à innover. Les docteurs constituent une main d'œuvre hautement qualifiée et œuvrent de façon à tenir une place centrale dans une économie du savoir (Foray, 2009). De fait, ils sont censés posséder des capacités d'adaptation au travail et tenir les postes les plus élevés dans les organisations. Plusieurs compétences introduites dans le questionnaire concernent la capacité à évoluer dans l'entreprise (compétences relationnelles, compétences en communication), mais aussi la capacité permettant d'être employé sur des postes d'encadrement (compétences de management, direction d'équipe, gestion de projet). Pour mesurer les compétences des docteurs, nous avons posé 2 questions :

- "Sur une échelle de 1 à 5, pouvez-vous évaluer l'utilisation des compétences suivantes dans votre emploi actuel";
- "Sur une échelle de 1 à 5, pouvez-vous évaluer l'acquisition des compétences suivantes durant votre thèse".

L'échelle utilisée pour mesurer les compétences est une échelle de Likert, 1 correspondant à "très bas" et 5 à "très haut".

2.1. Les compétences acquises durant la formation doctorale.

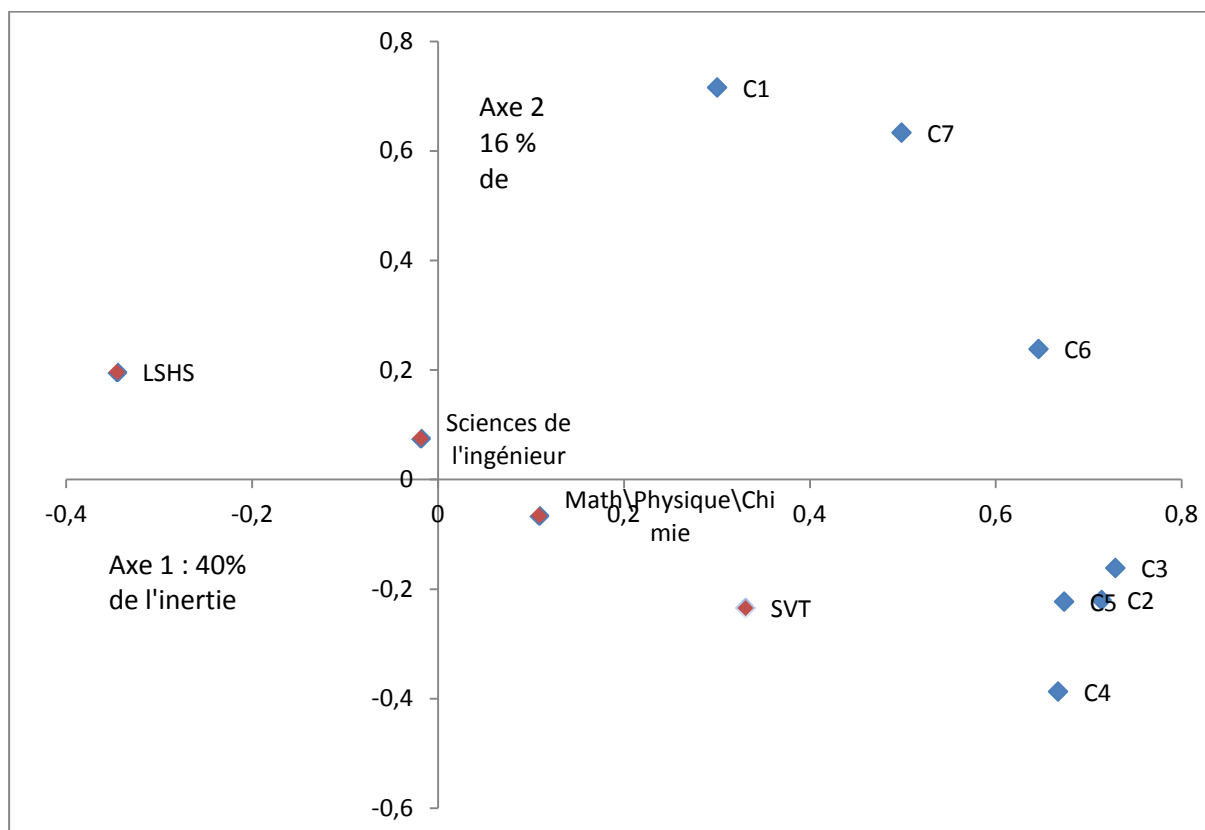
Nous allons tout d'abord détailler les résultats sur **les compétences acquises** durant la thèse. Sur l'ensemble des docteurs ces compétences peuvent être classées de la manière suivante :

- les compétences scientifiques spécifiques au domaine de thèse (moyenne 4,34) ;
- les capacités d'adaptation (moyenne 3,82) ;
- les capacités d'innovation (moyenne 3,77) ;
- les compétences en communication (moyenne 3,14) ;
- les compétences relationnelles (moyenne 3,03) ;
- les compétences de gestion de projet (moyenne 2,72) ;
- les compétences de management et de gestion d'équipe (moyenne 1,92).

Il s'agit maintenant d'analyser si l'acquisition des compétences étudiées est différente selon les disciplines. Pour visualiser l'influence de la discipline sur les compétences acquises lors de la formation doctorale nous avons choisi de réaliser des analyses en composantes principales. Grâce à cette méthode nous pouvons représenter sur un plan les relations qui existent entre les modalités en lignes et les modalités en colonnes. Les modalités en lignes sont la discipline de thèse et celle en colonnes sont les compétences étudiées.

Figure 1

Relation entre disciplines et acquisition des compétences (Résultats ACP).



Source : "Enquête Docteurs 2012" ré interrogé en 2012 des diplômés de thèse en 2007.

Il est difficile de trouver des relations entre les disciplines et l'acquisition de compétences durant la thèse. Cependant il apparaît que les docteurs provenant de SVT ont des niveaux de compétences transversales (en communication, relationnelles, les compétences de management, direction d'équipe, de gestion de projet) plus élevés que les autres. A l'inverse les docteurs issus des LSHS ont de niveaux très faibles d'acquisition des compétences dites transversales.

Nous pouvons nous demander si les conditions de réalisation de la thèse peuvent influencer l'acquisition de compétences. Pour tester ces différences hypothèses nous avons réalisé 7 modèles Logit ordonnés, chaque modèle permet de déterminer l'influence de certaines variables sur l'acquisition de compétences. Les variables explicatives des modèles sont : le genre, le fait d'avoir un père cadre au moment de l'interrogation 2007, le fait d'avoir 2 parents d'origine étrangère, la durée de thèse, le fait d'avoir réalisé un post-doctorat après la soutenance de thèse, le lieu de réalisation de la thèse, le label du laboratoire de thèse, le fait d'avoir publié pendant sa thèse, le financement de la thèse, le fait d'avoir été diplômé d'une école d'ingénieur avant la thèse et finalement le projet professionnel envisagé au moment de la soutenance de thèse. Les résultats des modèles montrent que les docteurs ayant réalisé leur thèse dans les temps (en trois ans) ont plus souvent des niveaux élevés dans 4 domaines de compétences.

Il est difficile d'interpréter ces résultats. Le fait d'avoir réalisé au moins un post-doctorat en France ou au moins un à l'étranger augmente la probabilité d'avoir un niveau élevé de compétence en communication. Le niveau acquis de compétences relationnelles est aussi plus élevé pour les docteurs ayant réalisé au moins un post-doctorat à l'étranger. Ces résultats, même limités, confirment l'hypothèse selon laquelle le post-doctorat permettrait de développer certaines compétences acquises

en formation. Les docteurs ayant réalisé leur thèse dans un laboratoire autre qu'un organisme public ont des niveaux de compétences relationnelles, de management et de direction moins élevés que les autres. Pour finir, ceux qui n'ont pas bénéficié de financement de thèse ont des niveaux moins élevés que les autres pour ce qui est des compétences en communication.

2.2. Les compétences requises dans l'emploi :

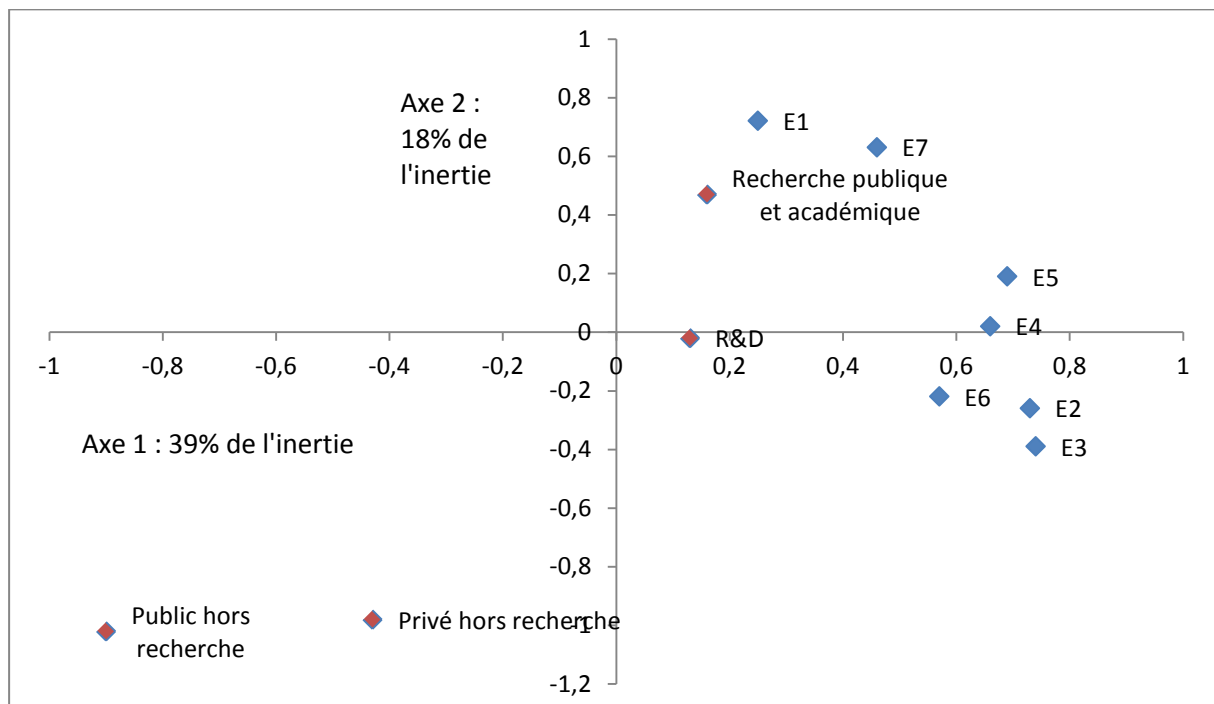
Notre enquête nous permet d'évaluer aussi **les compétences requises** dans l'emploi. L'hypothèse est faite que le niveau de compétences requis est directement lié au secteur d'activité dans lequel les docteurs sont employés. La hiérarchie des compétences requises est la suivante :

- Les capacités d'adaptation (moyenne 4,22)
- Les compétences relationnelles (moyenne 4,07)
- Les compétences scientifiques spécifiques au domaine de thèse (moyenne 3.85)
- Les compétences en communication (moyenne 3,84)
- Les capacités d'innovation (moyenne 3,78)
- Les compétences de gestion de projet (moyenne 3,49)
- Les compétences de management, de direction d'équipe (moyenne 2,81).

Nous pensons ici que le niveau de compétences requises dans l'emploi est déterminé par l'emploi occupé 5 années après la soutenance de thèse. En utilisant toujours la méthode d'analyse en composantes principales nous allons visualiser l'influence de l'emploi occupé sur le niveau de compétences requis.

Figure 2

Relations entre emplois et compétences requises dans l'emploi (résultats d'une ACP)



Source : "Enquête Docteurs 2012" ré interrogation en 2012 des diplômés de thèse en 2007.

Le graphique ci-dessus indique de fortes relations entre les emplois de la recherche publique et académique et le niveau requis en compétences scientifiques spécifiques au domaine de thèse et en capacités d'innovation. A l'inverse les emplois en dehors de la recherche sont peu liés à l'ensemble des compétences des compétences requises dans l'emploi.

Afin de compléter ces éléments descriptifs, nous avons utilisé un modèle "Logit ordonné" qui permet d'estimer "toutes choses égales par ailleurs" les déterminants qui influencent la probabilité de déclarer un niveau élevé de compétences requises dans l'emploi. Dans ce modèle, nous avons introduit des variables sociodémographiques et des variables renseignant sur l'expérience sur le marché du travail et des variables sur les conditions d'emploi en 2012. Ce dernier bloc de variables constitue le cœur de nos modèles et offre des résultats plus probants.

Les conditions d'emploi des docteurs en 2012 influencent largement les niveaux de compétences requis. Ainsi, dans les secteurs en dehors de la recherche publique et académique, les compétences scientifiques spécifiques à la spécialité de thèse requises sont moins importantes. Dans la recherche privée, les compétences requises de gestion de projet sont plus élevées que dans les autres secteurs. Les compétences en innovation sont moins requises dans les secteurs en dehors de la recherche, que ce soit dans le secteur privé ou dans le secteur public. Toutes choses égales par ailleurs, le fait d'encadrer des personnes augmente la probabilité de déclarer un niveau requis élevé de compétences. C'est particulièrement vrai pour les compétences en communication, les compétences relationnelles, les compétences de management et de direction et les compétences de gestion de projet. Le contrat de travail n'a pas réellement d'importance sur le niveau de compétence requis, même si les docteurs ayant un emploi non salarié ont plus de chances de déclarer des niveaux de compétences plus faibles en communication et en compétences relationnelles. Les docteurs qui travaillent en 2012 dans leur domaine de spécialité de thèse ont une probabilité plus élevée que les autres de déclarer un niveau élevé requis en compétences scientifiques dans leur domaine de spécialité de thèse. En revanche, ces mêmes docteurs ont des compétences requises moins importantes pour ce qui est des capacités d'adaptation. Pour finir, les docteurs déclarant travailler dans un emploi où le diplôme requis est inférieur au doctorat ont un niveau plus faible en compétences scientifiques spécifiques à leur domaine de thèse mais aussi dans les compétences de gestion de projet.

2.3. Compétences acquises vs compétences requises

Le principal intérêt de l'évaluation des compétences requises dans l'emploi et acquises en formation doctorale est de les mettre en perspective. Cela permet d'évaluer le déficit et le surplus de compétences.

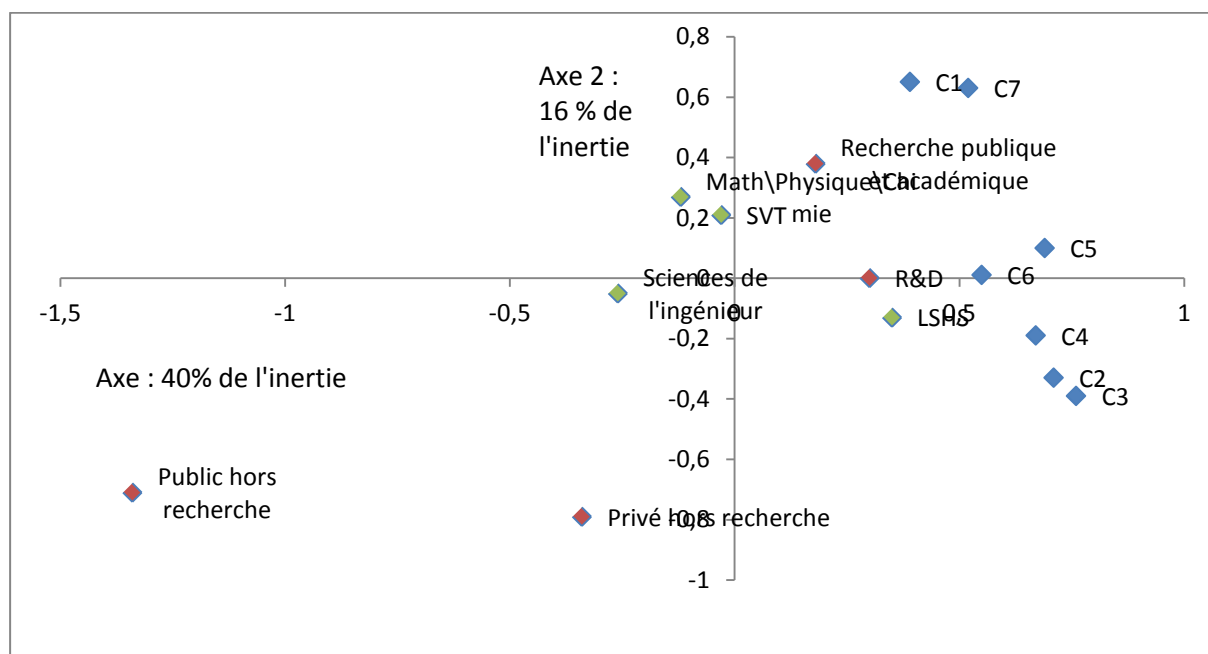
Le tableau ci-dessous montre que les 2 secteurs en dehors de la recherche s'opposent à l'ensemble des compétences en particulier à celles valorisées dans la recherche publique et académique qui sont les capacités d'innovation et les compétences scientifiques spécifiques au domaine de thèse.

Les estimations de la probabilité de connaître un surplus ou un déficit de compétences viennent compléter ces premières explorations. Comme précédemment, un modèle "Logit ordonné" a été utilisé. Les valeurs possibles de ce modèle sont : -4, -3, -2, -1, 0, 1, 2, 3, 4. Les valeurs comprises entre -4 et -1 indiquent que l'individu a un surplus de compétences (la valeur de la compétence requise dans l'emploi est inférieure à celle de la compétence acquise pendant la thèse) ; les valeurs comprises entre 1 et 4 indiquent un déficit de compétence. Dans le modèle, un signe positif associé au coefficient signifie que les docteurs ont une probabilité plus importante de connaître un déficit de compétences, un signe

négalatif signifie qu'ils ont une probabilité plus importante de connaître un surplus de compétences. Les résultats de ce modèle sont les suivants.

Figure 3

Relations entre disciplines, emplois et différence entre compétences acquises et requises (Résultats d'une ACP)



Source : "Enquête Docteurs 2012" ré interrogé en 2012 des diplômés de thèse en 2007.

Les docteurs en sciences de l'ingénieur ont une probabilité plus forte de connaître un surplus en compétences scientifiques spécifiques à leur domaine de thèse mais aussi en capacité d'innovation. A l'inverse, les diplômés de LSHS enregistrent une plus forte probabilité de connaître un déficit de compétences dans 4 domaines : les compétences en communication, les compétences relationnelles, les compétences de management, de direction et les compétences de gestion de projet. En comparaison avec la recherche publique et académique, les docteurs ne travaillant pas dans ce secteur ont plus de chances de connaître un surplus de compétences scientifiques spécifiques à leur domaine de thèse. Dans le secteur public hors recherche, la probabilité de posséder un surplus de compétences est beaucoup plus importante que dans la recherche publique. Ainsi les docteurs travaillant dans ce secteur ont un surplus de compétences de management ou de direction, de compétences en gestion de projet, de capacités d'adaptation et de capacités d'innovation. Dans la recherche privée, les docteurs connaissent un déficit de compétences relationnelles, de management de direction et de capacité d'adaptation. Dans le secteur privé en dehors de la recherche, ce sont les capacités d'innovation qui sont perçues comme moins utiles et les compétences relationnelles qui manquent. Finalement les docteurs enregistrent un déficit de compétences lorsqu'ils sont sur des postes d'encadrement. Ce résultat est très significatif pour 4 des 7 compétences. Il s'agit des compétences relationnelles, des compétences de management et de direction, des compétences en communication et des compétences de gestion de projet. Les docteurs travaillant dans le secteur public en dehors de la recherche souffrent d'un déclassement en termes de compétences. De même, il est intéressant de noter que dans la R&D privée, les compétences scientifiques des docteurs ne semblent pas être utilisées à leur juste valeur puisque dans ces secteurs les docteurs enregistrent un surplus de compétences.

3. LES COMPETENCES COMME DETERMINANT DU SALAIRE DES DOCTEURS.

Cette partie s'attache à montrer les relations entre les différents niveaux de compétences déclarés par les docteurs et les niveaux de salaires et de satisfaction dans l'emploi. L'hypothèse est ici que le déficit ou le surplus de compétences déclarés par les docteurs auraient un effet sur les niveaux de rémunérations.

Nous avons montré dans l'ensemble de l'exposé que les niveaux de salaires des docteurs 5 années après la soutenance de thèse étaient très différents selon les secteurs (les docteurs en emploi en dehors de la recherche étaient les moins bien rémunérés) mais aussi que les déficits/surplus de compétences étaient en partie liés à l'appartenance à un secteur. Notre hypothèse ici est de montrer que certaines compétences des docteurs seraient mieux appréciées sur le marché du travail. Cependant il nous apparaît intéressant de tester cette hypothèse sur l'ensemble des docteurs en emploi en 2012 mais aussi sur ceux travaillant dans la recherche, publique/académique, privée et en dehors de la recherche. Pour ce faire nous avons réalisé plusieurs régressions de salaires permettant d'estimer les différences salariales entre les docteurs. La variable dépendante de l'ensemble des modèles est le logarithme du salaire net médian mensuel en 2012. Les variables explicatives du modèles sont les caractéristiques démographiques (sexe, origine sociale et origine des parents, lieu de résidence), les conditions d'emploi (temps de travail, contrat de travail, poste d'encadrement et profession), le type d'emploi (recherche publique académique, R&D, emploi en dehors de la recherche privé ou public), l'expérience sur le marché du travail (nombre de mois en emplois durant les 5 premières années de vie active) et enfin le niveau de compétence (variable dichotomique : niveau de compétence approprié, déficit de compétence, le surplus de compétences servant de référence).

3.1. Résultats sur l'ensemble de la population des docteurs.

Les résultats présentés dans le tableau ci-dessous montrent que les docteurs hommes sont mieux rémunérés que les femmes, ceux travaillant dans la recherche privée ont un avantage salariale et enfin le contrat de travail est aussi déterminant sur le différentiel de salaire. Les "docteurs ingénieurs" ont toutes choses égales par ailleurs des rémunérations plus importantes. Les docteurs ayant un niveau approprié mais aussi un déficit de compétences en communication ont des rémunérations plus élevés que les autres. Idem pour ceux qui ont un déficit de compétences de gestion de projet.

Ces résultats indiquent que toutes choses égales par ailleurs, ces deux types de compétences sont très demandés sur le marché du travail puisque le niveau requis dans l'emploi est plus important que celui acquis en formation. Cependant ne pas avoir un déficit de compétences n'est pas discriminant en termes de rémunérations puisque ces docteurs ont des salaires plus élevés que ceux qui déclarent un surplus de compétences. A contrario avoir un déficit de capacités d'adaptation joue de façon négative sur le différentiel de salaires. Ces docteurs ont donc des salaires moins élevés à ceux qui déclarent un surplus de compétences.

Tableau 5

Les facteurs explicatifs des différentiels de salaire entre les docteurs, régressions linéaires sur le logarithme du salaire en 2012 sur l'ensemble de la population

	(1)	(2)	(3)
	Logarithme du salaire	Logarithme du salaire	Logarithme du salaire
Homme	0.100*** (4.77)	0.0457** (2.39)	0.0474** (2.44)
Parents nés à l'étranger	0.0717 (1.50)	0.0254 (0.60)	0.0377 (0.89)
Père cadre	0.0403** (1.99)	0.0193 (1.07)	0.0233 (1.28)
Math/physique/chimie	-0.0114 (-0.37)	-0.0236 (-0.86)	-0.0323 (-1.16)
SVT	-0.0102 (-0.31)	0.0158 (0.54)	0.0137 (0.46)
LSHS	-0.0550* (-1.74)	-0.0162 (-0.57)	-0.0257 (-0.90)
Diplômé d'une école d'ingénieur avant le doctorat	0.0641** (2.50)	0.0496** (2.16)	0.0435* (1.89)
Public hors recherche		-0.0709** (-2.10)	-0.0434 (-1.17)
Recherche privée		0.123*** (5.47)	0.126*** (5.45)
Privé hors recherche		-0.0484 (-1.54)	-0.0260 (-0.76)
Employé à temps partiel		-0.264*** (-5.49)	-0.252*** (-5.24)
En EDD		-0.109*** (-3.87)	-0.104*** (-3.69)
Indépendant		-0.158** (-2.57)	-0.182*** (-2.95)
Encadre des personnes		0.0400** (2.10)	0.0319 (1.61)
Habite en Ile de France		0.0759*** (3.15)	0.0786*** (3.25)
Nombre de mois en emploi		0.00426*** (4.98)	0.00398*** (4.60)
Ni déficit/ni surplus :compétences scientifiques spécifiques à votre domaine de			0.0453 (1.61)
Ni déficit/ni surplus :compétences en communication			0.0841** (2.49)
Ni déficit/ni surplus :compétences relationnelles			-0.00395 (-0.09)
Ni déficit/ni surplus :compétences de management, direction d'équipe			0.0302 (0.86)
Ni déficit/ni surplus :compétences de gestion de projet			0.0374 (1.29)
Ni déficit/ni surplus :capacités d'adaptation			-0.0245

			(-0.88)
Ni déficit/ni surplus :capacités d'innovation			-0.0405
			(-1.57)
Déficit de compétences :compétences scientifiques spécifiques à votre domaine de			0.0271
			(1.13)
Déficit de compétences :compétences en communication			0.0847**
			(2.58)
Déficit de compétences :compétences relationnelles			-0.00757
			(-0.18)
Déficit de compétences :compétences de management, direction d'équipe			0.0430
			(1.26)
Déficit de compétences :compétences de gestion de projet			0.0594**
			(1.97)
Déficit de compétences :capacités d'adaptation			-0.0540**
			(-2.05)
Déficit de compétences :capacités d'innovation			-0.0261
			(-1.13)
Constant	7.716***	7.477***	7.392***
	(234.46)	(122.49)	(99.29)
Observations	639	639	639

Source : "Enquête Docteurs 2012" ré interrogation en 2012 des diplômés de thèse en 2007.

3.2. Résultats pour les emplois de la recherche

Nous avons estimé les mêmes modèles en limitant la population aux docteurs ayant un emploi de recherche (privée ou académique/publique). En dehors des compétences les résultats des estimations sont similaires. Dans la recherche, les docteurs ayant un niveau approprié de compétences scientifiques spécifiques au domaine de thèse ont des rémunérations plus élevées. Les compétences en communication et management direction d'équipe sont beaucoup demandées dans la recherche mais connaître un déficit de compétences n'est pas synonyme de perte différentielle de salaire. Au contraire des capacités d'adaptation qui si le docteur ne le maîtrise pas entraîne une perte de salaire.

Tableau 6

Les facteurs explicatifs des différentiels de salaire entre les docteurs, régressions linéaires sur le logarithme du salaire en 2012 sur l'ensemble des emplois de la recherche

	(1)	(2)	(3)
	Logarithme du salaire	Logarithme du salaire	Logarithme du salaire
Homme	0.0848***	0.0676***	0.0701***
	(4.30)	(3.65)	(3.76)
Parents nés à l'étranger	0.0509	0.0263	0.0417
	(1.16)	(0.64)	(1.03)
Père cadre	0.00691	-0.00267	-0.00252
	(0.37)	(-0.15)	(-0.15)
Math/physique/chimie	-0.0258	-0.0185	-0.0288
	(-0.91)	(-0.69)	(-1.08)
SVT	-0.0130	0.0263	0.0244
	(-0.44)	(0.93)	(0.87)
LSHS	-0.0129	0.0329	0.0295

	(-0.44)	(1.18)	(1.06)
Diplômé d'une école d'ingénieur avant le doctorat	0.0553**	0.0495**	0.0490**
	(2.37)	(2.27)	(2.25)
Recherche privée		0.128***	0.138***
		(6.48)	(6.74)
Employé à temps partiel		-0.228***	-0.193***
		(-3.41)	(-2.86)
En EDD		-0.0887***	-0.0822***
		(-3.23)	(-2.99)
Indépendant		-0.133	-0.158*
		(-1.65)	(-1.96)
Encadre des personnes		0.0255	0.0168
		(1.43)	(0.91)
Habite en Ile de France		0.0492**	0.0518**
		(2.16)	(2.26)
Nombre de mois en emploi		0.00335***	0.00336***
		(3.75)	(3.75)
Ni déficit/ni surplus :compétences scientifiques spécifiques à votre domaine de			0.0633**
			(2.34)
Ni déficit/ni surplus :compétences en communication			0.0701**
			(2.10)
Ni déficit/ni surplus :compétences relationnelles			-0.0119
			(-0.29)
Ni déficit/ni surplus :compétences de management, direction d'équipe			0.0824**
			(2.22)
Ni déficit/ni surplus :compétences de gestion de projet			-0.0254
			(-0.84)
Ni déficit/ni surplus :capacités d'adaptation			-0.0629**
			(-2.26)
Ni déficit/ni surplus :capacités d'innovation			-0.00199
			(-0.08)
Déficit de compétences :compétences scientifiques spécifiques à votre domaine de			0.0304
			(1.29)
Déficit de compétences :compétences en communication			0.0751**
			(2.32)
Déficit de compétences :compétences relationnelles			0.00642
			(0.16)
Déficit de compétences :compétences de management, direction d'équipe			0.101***
			(2.74)
Déficit de compétences :compétences de gestion de projet			-0.0124
			(-0.39)
Déficit de compétences :capacités d'adaptation			-0.0822***
			(-3.11)
Déficit de compétences :capacités d'innovation			-0.00114
			(-0.05)
Constant	7.771***	7.518***	7.428***
	(248.76)	(119.31)	(94.41)
Observations	511	511	511

Source : "Enquête Docteurs 2012" ré interrogation en 2012 des diplômés de thèse en 2007.

3.3. Résultats pour les emplois de la recherche publique et académique

En limitant nos analyses aux emplois de la recherche publique et académique nous nous apercevons que les hommes sont toujours mieux rémunérés que les femmes. Ce modèle montre qu'il n'y a pas d'effet disciplinaire sur dans ce secteur et que la plus-value salariale des docteurs ingénieurs disparaît. Les résultats en termes de compétences sont similaires à ceux développés pour les emplois de la recherche dans leur ensemble.

Tableau 7

Les facteurs explicatifs des différentiels de salaire entre les docteurs, régressions linéaires sur le logarithme du salaire en 2012 sur l'ensemble des emplois de la recherche publique et académique

	(1)	(2)	(3)
	Logarithme du salaire	Logarithme du salaire	Logarithme du salaire
Homme	0.0818*** (4.27)	0.0675*** (3.70)	0.0711*** (3.83)
Parents nés à l'étranger	-0.0318 (-0.72)	-0.0478 (-1.15)	-0.0352 (-0.84)
Père cadre	-0.000147 (-0.01)	-0.00404 (-0.23)	-0.00469 (-0.27)
Math/physique/chimie	-0.0363 (-1.20)	-0.0346 (-1.21)	-0.0436 (-1.51)
SVT	-0.0668** (-2.08)	-0.0253 (-0.82)	-0.0206 (-0.65)
LSHS	-0.0269 (-0.87)	-0.00213 (-0.07)	-0.00550 (-0.18)
Diplômé d'une école d'ingénieur avant le doctorat	0.0177 (0.71)	0.0345 (1.45)	0.0304 (1.28)
Employé à temps partiel		-0.517*** (-4.40)	-0.449*** (-3.74)
En EDD		-0.0635** (-2.38)	-0.0611** (-2.27)
Indépendant		-0.375*** (-3.19)	-0.420*** (-3.56)
Encadre des personnes		0.00878 (0.48)	-0.00675 (-0.36)
Habite en Ile de France		0.0391* (1.81)	0.0426* (1.94)
Nombre de mois en emploi		0.00228** (2.32)	0.00218** (2.18)
Ni déficit/ni surplus :compétences scientifiques spécifiques à votre domaine de			0.0582* (1.95)
Ni déficit/ni surplus :compétences en communication			0.0832** (2.49)
Ni déficit/ni surplus :compétences relationnelles			-0.0318 (-0.78)
Ni déficit/ni surplus :compétences de management, direction d'équipe			0.0608*

			(1.66)
Ni déficit/ni surplus :compétences de gestion de projet			-0.0248
			(-0.80)
Ni déficit/ni surplus :capacités d'adaptation			-0.0410
			(-1.42)
Ni déficit/ni surplus :capacités d'innovation			0.00923
			(0.34)
Déficit de compétences :compétences scientifiques spécifiques à votre domaine de			0.0570**
			(2.12)
Déficit de compétences :compétences en communication			0.0556*
			(1.74)
Déficit de compétences :compétences relationnelles			-0.00983
			(-0.24)
Déficit de compétences :compétences de management, direction d'équipe			0.0682*
			(1.86)
Déficit de compétences :compétences de gestion de projet			-0.0166
			(-0.50)
Déficit de compétences :capacités d'adaptation			-0.0605**
			(-2.25)
Déficit de compétences :capacités d'innovation			-0.00406
			(-0.16)
Constant	7.777***	7.628***	7.554***
	(239.93)	(112.41)	(91.97)
Observations	356	356	356

Source : "Enquête Docteurs 2012" ré interrogation en 2012 des diplômés de thèse en 2007.

3.4. Résultats pour les emplois de la recherche privée

Dans ce secteur, les hommes sont toutes choses égales par ailleurs mieux rémunérés que les femmes et il y a toujours une préférence pour les diplômés d'école d'ingénieur. L'effet des compétences est très limité, seuls les docteurs employés à leur niveau de compétences pour ce qui est de la compétence scientifique spécifique au domaine de thèse ont des salaires plus élevés que les autres. Finalement ce ne sont pas les compétences transversales qui sont valorisés dans ce secteur mais plutôt les compétences disciplinaires.

Tableau 8

Les facteurs explicatifs des différentiels de salaire entre les docteurs, régressions linéaires sur le logarithme du salaire en 2012 sur l'ensemble des emplois de la recherche privée

	(1)	(2)	(3)
	Logarithme du salaire	Logarithme du salaire	Logarithme du salaire
Homme	0.0959** (2.06)	0.0867* (1.86)	0.0710 (1.43)
Parents nés à l'étranger	0.239** (2.44)	0.194** (1.99)	0.226** (2.25)
Père cadre	0.0188 (0.45)	0.0168 (0.41)	0.00244 (0.06)
Math/physique/chimie	0.00962 (0.17)	-0.00633 (-0.11)	-0.0388 (-0.65)
SVT	0.0920 (1.57)	0.102* (1.77)	0.103* (1.70)
LSHS	0.0435 (0.63)	0.0365 (0.52)	0.0126 (0.17)
Diplômé d'une école d'ingénieur avant le doctorat	0.104** (2.26)	0.0855* (1.83)	0.106** (2.17)
Employé à temps partiel		-0.150 (-1.48)	-0.139 (-1.31)
En EDD		-0.131* (-1.66)	-0.141* (-1.72)
Indépendant		0.00264 (0.02)	-0.0265 (-0.20)
Encadre des personnes		0.0667 (1.61)	0.104** (2.10)
Habite en Ile de France		0.0954 (1.53)	0.126* (1.89)
Nombre de mois en emploi		0.00362* (1.90)	0.00307 (1.55)
Ni déficit/ni surplus :compétences scientifiques spécifiques à votre domaine de			0.129** (2.02)
Ni déficit/ni surplus :compétences en communication			0.00810 (0.09)
Ni déficit/ni surplus :compétences relationnelles			0.00178 (0.01)
Ni déficit/ni surplus :compétences de management, direction d'équipe			0.0646 (0.63)
Ni déficit/ni surplus :compétences de gestion de projet			-0.0479 (-0.65)
Ni déficit/ni surplus :capacités d'adaptation			-0.0753 (-1.10)
Ni déficit/ni surplus :capacités d'innovation			0.00542 (0.10)
Déficit de compétences :compétences scientifiques spécifiques à votre domaine de			0.0405 (0.82)
Déficit de compétences :compétences en communication			0.0784

			(0.87)
Déficit de compétences :compétences relationnelles			0.00553
			(0.04)
Déficit de compétences :compétences de management, direction d'équipe			0.144
			(1.44)
Déficit de compétences :compétences de gestion de projet			-0.0401
			(-0.53)
Déficit de compétences :capacités d'adaptation			-0.0975
			(-1.44)
Déficit de compétences :capacités d'innovation			0.0369
			(0.71)
Constant	7.756***	7.532***	7.507***
	(115.86)	(55.66)	(37.81)
Observations	155	155	155

Source : "Enquête Docteurs 2012" ré interrogé en 2012 des diplômés de thèse en 2007.

3.5. Résultats pour les emplois en dehors de la recherche

Pour finir nous avons utilisé la même méthodologie pour rendre compte des différences de salaires pour les docteurs en emploi en dehors de la recherche. Les estimations montrent que les docteurs déclarant un niveau approprié de compétence en gestion de projet ont "toutes chose égales par ailleurs" des rémunérations plus élevées que les autres. Cette compétence est très demandée dans ces emplois mais ne pas posséder le niveau requis n'entraîne pas une baisse en termes de rémunérations.

Tableau 9

Les facteurs explicatifs des différentiels de salaire entre les docteurs, régressions linéaires sur le logarithme du salaire en 2012 sur l'ensemble des emplois en dehors de la recherche

	(1)	(2)	(3)
	Logarithme du salaire	Logarithme du salaire	Logarithme du salaire
Homme	0.0555	-0.0172	0.0205
	(0.83)	(-0.28)	(0.29)
Parents nés à l'étranger	0.108	-0.0256	0.0377
	(0.71)	(-0.19)	(0.26)
Père cadre	0.137**	0.0815	0.0944
	(2.11)	(1.42)	(1.61)
Math/physique/chimie	0.00285	-0.0368	-0.00670
	(0.03)	(-0.43)	(-0.08)
SVT	-0.0725	-0.0303	-0.0342
	(-0.67)	(-0.32)	(-0.35)
LSHS	-0.200**	-0.171**	-0.171*
	(-2.12)	(-2.06)	(-1.95)
Diplômé d'une école d'ingénieur avant le doctorat	0.0889	0.0478	0.00702
	(1.06)	(0.65)	(0.09)
Employé à temps partiel		-0.290***	-0.281***
		(-3.45)	(-3.18)
En EDI		0.127*	0.178**

		(1.82)	(2.43)
Encadre des personnes		0.166**	0.162**
		(2.53)	(2.26)
Habite en Ile de France		0.201**	0.171*
		(2.42)	(1.91)
Nombre de mois en emploi		0.00640***	0.00533**
		(3.12)	(2.43)
Ni déficit/ni surplus :compétences scientifiques spécifiques à votre domaine de			0.0269
			(0.25)
Ni déficit/ni surplus :compétences en communication			0.0858
			(0.84)
Ni déficit/ni surplus :compétences relationnelles			0.00128
			(0.01)
Ni déficit/ni surplus :compétences de management, direction d'équipe			-0.108
			(-1.17)
Ni déficit/ni surplus :compétences de gestion de projet			0.190**
			(2.32)
Ni déficit/ni surplus :capacités d'adaptation			0.0320
			(0.39)
Ni déficit/ni surplus :capacités d'innovation			-0.189**
			(-2.11)
Déficit de compétences :compétences scientifiques spécifiques à votre domaine de			0.113
			(1.43)
Déficit de compétences :compétences en communication			0.0561
			(0.57)
Déficit de compétences :compétences relationnelles			-0.0409
			(-0.35)
Déficit de compétences :compétences de management, direction d'équipe			-0.0242
			(-0.31)
Déficit de compétences :compétences de gestion de projet			0.177**
			(2.27)
Déficit de compétences :capacités d'adaptation			-0.0401
			(-0.51)
Déficit de compétences :capacités d'innovation			-0.104
			(-1.52)
Constant	7.609***	7.202***	7.146***
	(81.81)	(55.28)	(43.94)
Observations	128	128	128

Source : "Enquête Docteurs 2012" ré interrogé en 2012 des diplômés de thèse en 2007.

CONCLUSION

L'analyse des compétences des docteurs montre que de manière générale il n'existe pas de réelles différences en termes de compétences acquises selon la discipline de thèse. Nous arrivons quand même à déceler que les diplômés de LSHS déclarent des niveaux de compétences acquises inférieures aux autres pour les compétences qui ne sont pas liées à l'aspect "recherche". De même, le lieu principal du déroulement de la thèse a un effet sur l'acquisition des compétences liées au travail d'équipe : les docteurs déclarant ne pas avoir réalisé leur thèse dans un laboratoire CNRS ou universitaire ont des niveaux de compétences relationnelles, de management et de gestion d'équipe plus faibles.

Les résultats sur les compétences requises dans l'emploi semblent plus nets et sont réellement conditionnés par l'appartenance à un secteur d'activité en 2012. De manière générale, le niveau de compétences scientifiques spécifiques au domaine de spécialité de thèse dans les secteurs autres que la recherche académique ou publique est moins important. De même les capacités d'innovation sont moins demandées dans les secteurs en dehors de la recherche.

Nos résultats sur la comparaison entre compétences acquises et compétences requises apportent un éclairage important sur l'utilisation des compétences des docteurs et la demande des entreprises à ce sujet. Pour les compétences scientifiques spécifiques au domaine de thèse, les docteurs ont dans l'ensemble des secteurs un surplus de compétences.

Ces résultats nous amènent à plusieurs réflexions. La première est que dans les secteurs hors recherche, les docteurs n'utilisent pas les compétences étudiées et qu'ils ont développées durant la formation doctorale. Pourtant certaines compétences fondent la spécificité des docteurs sur le marché du travail. Ce résultat n'est pas très original, pourtant il interroge sur la place des docteurs dans les secteurs hors recherche. Alors que dans le discours public, le recrutement des docteurs permettrait le transfert de connaissances entre les différents secteurs, apporterait des profils nouveaux par rapport aux diplômés de master et de grandes écoles, capables de porter l'innovation dans les entreprises, les docteurs ne sont apparemment pas recrutés pour ces types de compétences. Le second résultat concerne l'utilisation des compétences dans la R&D privée. En 2012, les docteurs travaillant dans ce secteur ont un surplus de compétences scientifiques, ils sont donc d'une certaine manière bien préparés pour réaliser des activités de recherche dans ce secteur, mais d'un autre point de vue ce résultat indique qu'ils n'utilisent pas au maximum leur connaissances scientifiques. Dans ce cas précis, il serait opportun de s'attacher à décrire les activités réalisées par les docteurs en entreprise. En ce qui concerne les compétences qui ne sont pas liées à la recherche, nos estimations montrent que les docteurs ont un déficit de compétences. Les diplômés de LSHS semblent les moins bien préparés dans l'acquisition de ces compétences. Ils accusent un déficit de compétences en communication, en compétences relationnelles, en management et en direction d'équipe mais aussi en gestion de projet. La formation doctorale dans ces disciplines ne semble pas réellement préparer les jeunes à l'acquisition de ces compétences.

Bibliographie

- Allen, J., & der Velden, R. V. (2005). *The Flexible Professional in the Knowledge Society: Conceptual Framework of the REFLEX Project*, REFLEX Working paper 1. Tech. rep., Maastricht: ROA.
- Bonnal, L., & Giret, J.-F. (2009). La stabilisation des jeunes docteurs sur le marché de l'emploi académique. *Revue d'Economie Politique*, 119, 373-400.
- Calmand, J., Giret, J.-F., & Guégnard, C. (2009). Why Grande Écoles are so valued? Some arguments using the REFLEX data. *17 th annual workshop, Transitions In Youth (TIY)*.
- Enders, J. (2002, Oct-Dec). Serving Many Masters : The PhD on the Labour Market, the Evetlasting Need od Inequality, and the Premature Death of Humboldt. *Higher Education*, 44(3/4), 493-517.
- Foray, D. (2009). *L'économie de la connaissance*. Paris: Éditions La Découverte.
- Gaughan, M., & Robin, S. (2004). National science training policy and early scientific careers in France and the United States. *Research Policy*, 33(4), 569-581.
- Giret, J.-F., Perret, C., & Recotillet, I. (2007). Le recrutement des jeunes docteurs dans le secteur privé. *Revue d'Economie Industrielle*, 119, 85-102.
- Hartog, J. (2000). Over-education and earnings: where are we, where should we go? *Economics of Education Review*, 19(2), 131-147.
- Heijke, H., Meng, C., & Ramaekers, G. (2003). An investigation into the role of human capital competences and their pay-off. (001).
- Lee, H.-f., Miozzo, M., & Laredo, P. (2010, June). Career patterns and competences of PhDs in science and engineering in the knowledge economy: The case of graduates from a UK research-based university. *Research Policy*.
- Loo, & Semeijn. (2004). Defining and Measuring Competences : an application to Graduate surveys. *Quality and Quantity*, 38.
- Ma, J., & Stephan, P. (2005). The Increased Frequency and Duration of the Postdoctorate Career Stage. *The American Economic Review*, 95(2), 71-75.
- Mason, G., Beltramo, J.-P., & Paul, J.-J. (2004). External knowledge sourcing in different national settings: a comparison of electronics establishments in Britain and France. *Research Policy*, 33(1), 53-72.
- MESR. (2012). *Repères et Références Statistiques*. Tech. rep., MESR.
- Paul, J.-J., & Suleman, F. (2004). *Rewarding human capital and competencies: an analysis of the banking sector in Portugal*. SPIE.
- Perrin, J. (2001). *Concevoir l'innovation - Méthodologie de conception de l'innovation*. CNRS Editions.

Tableau 2

Probabilité d'avoir un niveau élevé de compétences acquises en formation : modèle Logit Ordonné

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
	Acquisition des compétences pendant la thèse : compétences scientifiques spécif	Acquisition des compétences pendant la thèse : compétences en communication	Acquisition des compétences pendant la thèse : compétences relationnelles	Acquisition des compétences pendant la thèse : compétences de management, direc	Acquisition des compétences pendant la thèse : compétences de gestion de projet	Acquisition des compétences pendant la thèse : capacités d'adaptation	Acquisition des compétences pendant la thèse : capacités d'innovation
main							
Homme	-0.271*	-0.0953	-0.328**	-0.0573	0.125	-0.356**	0.222
	(0.158)	(0.145)	(0.144)	(0.150)	(0.143)	(0.146)	(0.145)
Parents nés à l'étranger	0.0492	-0.0594	-0.177	0.324	0.275	0.900***	0.326
	(0.344)	(0.330)	(0.318)	(0.327)	(0.318)	(0.349)	(0.331)
Père cadre	0.114	0.0829	0.0615	-0.414***	-0.203	0.0812	-0.0863
	(0.154)	(0.143)	(0.142)	(0.149)	(0.140)	(0.143)	(0.143)
Thèse en 3 ans	0.368**	0.471***	0.301*	0.327**	0.350**	0.125	-0.100
	(0.173)	(0.161)	(0.157)	(0.161)	(0.155)	(0.159)	(0.156)
postdocjfr	-0.220	0.306*	0.101	0.116	-0.101	0.0632	-0.0986
	(0.182)	(0.169)	(0.167)	(0.174)	(0.166)	(0.170)	(0.171)
postdoct	0.327	0.620***	0.391*	0.172	-0.204	-0.0905	-0.000358
	(0.252)	(0.222)	(0.222)	(0.229)	(0.221)	(0.221)	(0.222)
Lieu de recherche : Organisme public	0.00310	-0.0548	0.229	-0.242	0.140	-0.166	-0.108
	(0.226)	(0.207)	(0.208)	(0.218)	(0.207)	(0.216)	(0.213)
Lieu de recherche : Autre	0.114	-0.203	-0.457**	-0.434**	-0.0362	-0.118	-0.233
	(0.224)	(0.200)	(0.202)	(0.216)	(0.198)	(0.208)	(0.208)
A publié pendant sa thèse	0.0630	0.131	0.0718	0.0403	-0.174	-0.0807	-0.0733
	(0.180)	(0.167)	(0.167)	(0.176)	(0.167)	(0.170)	(0.170)
Label du labo : CNRS	-0.189	0.298	0.101	0.387**	0.139	0.153	-0.0106
	(0.200)	(0.183)	(0.180)	(0.195)	(0.179)	(0.186)	(0.184)
Label du labo : Autre	-0.0689	0.328	0.174	0.549**	0.239	0.0875	-0.175
	(0.273)	(0.253)	(0.248)	(0.268)	(0.249)	(0.254)	(0.250)
fiother	0.0343	-0.0455	0.00294	-0.176	-0.0263	0.0397	-0.00170
	(0.166)	(0.153)	(0.153)	(0.160)	(0.152)	(0.154)	(0.153)
N'a pas eu de financement	0.438	-0.796***	-0.484	-0.372	-0.255	-0.477	-0.0941
	(0.346)	(0.308)	(0.301)	(0.327)	(0.299)	(0.323)	(0.307)
Diplômé d'une école	-0.329*	-0.140	0.105	-0.0708	-0.372**	-0.253	0.188

d'ingénieur avant le doctorat	(0.190)	(0.178)	(0.175)	(0.184)	(0.171)	(0.177)	(0.177)
Projet professionnel : Recherche privée	-0.306	0.148	0.0627	-0.0877	-0.0746	0.325	-0.181
	(0.240)	(0.225)	(0.225)	(0.231)	(0.222)	(0.227)	(0.226)
Projet professionnel : Autre secteur	-0.495	-0.138	-0.154	-0.370	-0.123	0.241	-0.0909
	(0.302)	(0.295)	(0.290)	(0.320)	(0.299)	(0.302)	(0.300)
Qualification CNU	0.530***	-0.0312	0.0466	-0.230	-0.130	-0.0604	0.170
	(0.187)	(0.173)	(0.173)	(0.179)	(0.173)	(0.177)	(0.175)
<hr/>							
cut1							
Constant	-3.637***	-1.764***	-2.150***	-0.203	-1.469***	-3.769***	-3.622***
	(0.375)	(0.282)	(0.289)	(0.286)	(0.277)	(0.358)	(0.353)
<hr/>							
cut2							
Constant	-2.847***	-0.664**	-0.778***	1.098***	-0.423	-2.387***	-1.971***
	(0.330)	(0.269)	(0.272)	(0.289)	(0.272)	(0.297)	(0.286)
<hr/>							
cut3							
Constant	-1.716***	0.979***	0.833***	2.228***	0.737***	-0.827***	-0.592**
	(0.303)	(0.270)	(0.272)	(0.303)	(0.272)	(0.279)	(0.273)
<hr/>							
cut4							
Constant	-0.0791	2.718***	2.368***	3.546***	2.256***	0.835***	1.104***
	(0.294)	(0.292)	(0.290)	(0.362)	(0.292)	(0.278)	(0.276)
Observations	672	672	672	672	672	672	672
Adjusted R ²							

Source : "Enquête Docteurs 2012" ré interrogation en 2012 des diplômés de thèse en 2007.

Tableau 3
Probabilité d'avoir un niveau élevé de compétences requises dans l'emploi : modèle Logit Ordonné

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
	Utilisation des compétences dans l'emploi : compétences scientifiques spécifiques	Utilisation des compétences dans l'emploi : compétences en communication	Utilisation des compétences dans l'emploi : compétences relationnelles	Utilisation des compétences dans l'emploi : compétences de management, direction	Utilisation des compétences dans l'emploi : compétences de gestion de projet	Utilisation des compétences dans l'emploi : capacités d'adaptation	Utilisation des compétences dans l'emploi : capacités d'innovation
main							
Nombre de mois en emploi	-0.0205	-0.00665	0.0231	0.0139	-0.00105	-0.0147	0.0122
	(-1.21)	(-0.46)	(1.55)	(0.96)	(-0.07)	(-0.98)	(0.83)

Nombre de mois en dehors de l'emploi	-0.0316*	-0.0174	0.0139	0.0282*	-0.00269	-0.0250	0.00488
	(-1.66)	(-1.04)	(0.81)	(1.72)	(-0.16)	(-1.46)	(0.29)
Homme	0.228	-0.447***	-0.828***	-0.446***	-0.220	-0.337**	0.346**
	(1.28)	(-2.87)	(-5.13)	(-2.88)	(-1.43)	(-2.10)	(2.22)
Parents nés à l'étranger	-0.329	0.233	0.0654	-0.0608	-0.0722	0.430	0.252
	(-0.83)	(0.62)	(0.17)	(-0.19)	(-0.22)	(1.20)	(0.73)
Père cadre	-0.381**	-0.158	-0.0599	-0.223	-0.360**	-0.177	-0.211
	(-2.19)	(-1.07)	(-0.40)	(-1.53)	(-2.46)	(-1.15)	(-1.42)
Employé à temps partiel	0.0402	-0.617	-0.690*	-0.657*	-0.740*	-0.313	0.0249
	(0.10)	(-1.55)	(-1.77)	(-1.72)	(-1.84)	(-0.79)	(0.06)
Public hors recherche	-1.584***	-0.0520	0.207	0.0697	-0.307	-0.539	-1.222***
	(-4.14)	(-0.14)	(0.55)	(0.19)	(-0.83)	(-1.40)	(-3.26)
Recherche privée	-1.264***	0.0196	-0.0315	0.329	0.704***	0.413*	-0.121
	(-4.91)	(0.08)	(-0.13)	(1.44)	(3.01)	(1.69)	(-0.51)
Privé hors recherche	-1.911***	0.229	0.515	0.322	0.171	-0.0569	-0.983***
	(-5.45)	(0.68)	(1.47)	(0.97)	(0.50)	(-0.16)	(-2.92)
Habite en Ile de France	-0.0784	0.0571	0.148	0.284	0.113	-0.307	0.267
	(-0.34)	(0.29)	(0.74)	(1.44)	(0.60)	(-1.54)	(1.35)
Encadre des personnes	0.192	0.410***	0.466***	2.194***	0.992***	0.115	0.235
	(1.04)	(2.65)	(2.93)	(12.63)	(6.32)	(0.71)	(1.50)
En EDD	-0.0670	-0.286	0.162	-0.218	0.444*	0.550**	-0.0642
	(-0.26)	(-1.27)	(0.70)	(-0.96)	(1.96)	(2.28)	(-0.28)
Indépendant	0.670	-1.045*	-1.636***	-0.612	-0.326	-0.697	0.00826
	(1.22)	(-1.94)	(-2.98)	(-1.24)	(-0.66)	(-1.24)	(0.02)
Diplômé d'une école d'ingénieur avant le doctorat	0.192	-0.0291	-0.111	-0.0188	-0.156	-0.245	-0.0429
	(0.94)	(-0.17)	(-0.62)	(-0.11)	(-0.91)	(-1.37)	(-0.24)
Travaille dans son domaine de spécialité de thèse	1.328***	0.0508	-0.131	0.0398	-0.330*	-0.647***	-0.291
	(6.68)	(0.27)	(-0.68)	(0.21)	(-1.73)	(-3.22)	(-1.54)
Emploi en dessous du niveau de compétences	-0.307	0.116	0.372*	-0.120	-0.162	0.216	-0.277

	(-1.37)	(0.55)	(1.68)	(-0.56)	(-0.77)	(0.97)	(-1.29)
Niveau de diplôme : en dessous doctorat	-1.576***	-0.0444	-0.200	-0.118	-0.454**	0.00468	-0.341
	(-6.68)	(-0.20)	(-0.87)	(-0.54)	(-2.03)	(0.02)	(-1.53)
Emploi en lien avec le projet professionnel	-0.110	0.0758	0.169	0.406*	0.168	-0.00373	0.0955
	(-0.45)	(0.34)	(0.75)	(1.87)	(0.76)	(-0.02)	(0.42)
<hr/>							
cut1							
Constant	-4.888***	-4.189***	-3.492***	-0.0309	-2.862***	-6.671***	-3.144***
	(-4.13)	(-4.09)	(-3.18)	(-0.03)	(-2.85)	(-5.85)	(-3.03)
<hr/>							
cut2							
Constant	-3.817***	-2.918***	-1.689	1.414	-1.600	-4.897***	-1.713*
	(-3.24)	(-2.90)	(-1.62)	(1.42)	(-1.60)	(-4.59)	(-1.68)
<hr/>							
cut3							
Constant	-2.883**	-1.315	0.000212	2.827***	-0.406	-3.109***	-0.229
	(-2.46)	(-1.32)	(0.00)	(2.82)	(-0.41)	(-2.96)	(-0.22)
<hr/>							
cut4							
Constant	-1.699	0.243	1.744*	4.077***	1.057	-1.532	1.430
	(-1.46)	(0.24)	(1.68)	(4.05)	(1.06)	(-1.47)	(1.40)
<hr/>							
Observations	639	639	639	639	639	639	639

Source : "Enquête Docteurs 2012" ré-interrogation en 2012 des diplômés de thèse en 2007.

Tableau 4

Probabilité de connaître un déficit/surplus de compétences. Modèles "Logit ordonné".

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
	Différences compétences requis/acquises : compétences scientifiques spécifique	Différences compétences requis/acquises : compétences en communication	Différences compétences requis/acquises : compétences relationnelles	Différences compétences requis/acquises : compétences de management, direction	Différences compétences requis/acquises : compétences de gestion de projet	Différences compétences requis/acquises : capacités d'adaptation	Différences compétences requis/acquises : capacités d'innovation
Nombre de mois en emploi	-0.00606 (-0.40)	0.0278* (1.91)	0.0135 (0.91)	0.0190 (1.29)	-0.00104 (-0.07)	0.00107 (0.07)	0.0194 (1.28)
Nombre de mois en dehors de l'emploi	-0.00912 (-0.52)	0.0107 (0.63)	-0.00905 (-0.54)	0.00234 (0.14)	-0.0194 (-1.16)	-0.0113 (-0.66)	0.0141 (0.80)
Homme	0.285* (1.74)	-0.349** (-2.25)	-0.351** (-2.26)	-0.352** (-2.23)	-0.374** (-2.42)	-0.0638 (-0.40)	0.109 (0.68)
Parents nés à l'étranger	-0.376 (-1.10)	0.114 (0.33)	-0.205 (-0.58)	-0.206 (-0.62)	-0.406 (-1.18)	-0.337 (-0.99)	0.137 (0.39)
Père cadre	-0.199 (-1.29)	-0.187 (-1.26)	-0.108 (-0.73)	0.0799 (0.54)	-0.174 (-1.20)	-0.176 (-1.17)	-0.0387 (-0.26)
<i>Disciplines de thèse (Ref : math/physique/chimie)</i>							
Sc. de l'ingénieur	-0.632*** (-2.73)	-0.0264 (-0.12)	0.0600 (0.27)	0.0489 (0.22)	-0.161 (-0.72)	-0.0845 (-0.37)	-0.702*** (-3.06)
SVT	-0.0568 (-0.25)	0.0211 (0.10)	0.117 (0.54)	-0.00588 (-0.03)	0.0372 (0.17)	-0.0243 (-0.11)	-0.306 (-1.37)
LSHS	-0.388* (-1.79)	0.894*** (4.24)	0.873*** (4.09)	0.755*** (3.53)	0.492** (2.35)	0.330 (1.53)	-0.184 (-0.87)
Employé à temps partiel	0.0471 (0.11)	-0.203 (-0.50)	-0.230 (-0.61)	-0.532 (-1.30)	-0.242 (-0.60)	0.165 (0.42)	0.375 (0.90)
<i>Secteurs en 2012 (Ref : recherche académique)</i>							
Public hors recherche	-1.609*** (-4.30)	-0.341 (-0.94)	-0.280 (-0.78)	-0.689* (-1.90)	-1.362*** (-3.87)	-0.704* (-1.94)	-1.241*** (-3.29)
Recherche privée	-0.555** (-2.33)	0.162 (0.71)	0.424* (1.90)	0.549** (2.43)	0.293 (1.34)	0.416* (1.83)	0.0123 (0.05)
Privé hors recherche	-1.622*** (-4.83)	0.232 (0.69)	0.547* (1.69)	0.392 (1.17)	-0.480 (-1.47)	0.155 (0.47)	-0.661* (-1.94)
Habite en Ile de France	-0.170 (-0.85)	-0.208 (-1.06)	0.137 (0.72)	-0.141 (-0.72)	-0.0283 (-0.15)	-0.324 (-1.61)	-0.397** (-2.00)
Encadre des personnes	-0.147 (-0.90)	0.440*** (2.80)	0.425*** (2.71)	1.699*** (9.92)	0.514*** (3.32)	0.00907 (0.06)	0.00381 (0.02)
<i>Contrat de travail (Ref : EDD)</i>							
En EDD	-0.0110 (-0.04)	-0.253 (-1.09)	0.0483 (0.20)	-0.199 (-0.84)	0.257 (1.13)	0.346 (1.48)	0.299 (1.26)
Indépendant	0.852 (1.57)	-0.291 (-0.54)	-0.525 (-1.00)	-0.457 (-0.91)	-0.463 (-0.91)	-0.0764 (-0.14)	-0.170 (-0.35)
Diplômé d'une école d'ingénieur avant le doctorat	0.347* (1.75)	0.204 (1.09)	-0.0388 (-0.21)	0.0595 (0.31)	0.232 (1.23)	0.0648 (0.34)	-0.110 (-0.56)
Travaille dans son domaine de spécialité de thèse	1.032***	0.0166	-0.0959	-0.0185	-0.103	-0.463**	-0.202

	(5.17)	(0.09)	(-0.51)	(-0.10)	(-0.55)	(-2.46)	(-1.05)
Emploi en dessous du niveau de compétences	-0.904***	-0.242	-0.141	-0.348*	-0.279	-0.0915	-0.386*
	(-4.47)	(-1.26)	(-0.72)	(-1.80)	(-1.46)	(-0.47)	(-1.96)
Emploi en lien avec le projet professionnel	0.0927	-0.244	-0.240	0.149	0.172	0.180	0.300
	(0.40)	(-1.08)	(-1.10)	(0.67)	(0.80)	(0.81)	(1.30)
Liens privé/recherche académique : travaux scientifiques	0.647***	0.0619	-0.0545	0.262	-0.0434	0.0215	0.0687
	(3.04)	(0.31)	(-0.27)	(1.33)	(-0.22)	(0.11)	(0.33)
Liens privé/recherche académique : projets Rech et Dev	0.0871	0.128	0.0352	0.146	0.330	-0.00250	0.791***
	(0.34)	(0.54)	(0.15)	(0.62)	(1.40)	(-0.01)	(3.20)
Liens privé/recherche académique : encadrement	0.0685	-0.0602	-0.0584	-0.162	-0.163	-0.198	-0.241
	(0.26)	(-0.24)	(-0.23)	(-0.65)	(-0.67)	(-0.77)	(-0.93)
Liens privé/recherche académique : consultance	-0.0367	0.175	0.105	0.208	0.325	-0.182	-0.144
	(-0.18)	(0.88)	(0.52)	(1.05)	(1.63)	(-0.90)	(-0.71)
<hr/>							
cut1							
Constant	-3.921***	-4.877***	-3.660***	-3.338***	-5.878***	-6.171***	-4.291***
	(-3.56)	(-3.38)	(-3.31)	(-2.92)	(-4.89)	(-4.81)	(-3.67)
<hr/>							
cut2							
Constant	-2.809**	-3.258***	-1.816*	-2.194**	-4.745***	-3.940***	-2.904***
	(-2.57)	(-2.88)	(-1.72)	(-2.03)	(-4.30)	(-3.59)	(-2.63)
<hr/>							
cut3							
Constant	-2.008*	-1.733	0.325	-0.543	-3.370***	-2.003*	-1.699
	(-1.84)	(-1.63)	(0.31)	(-0.51)	(-3.17)	(-1.86)	(-1.56)
<hr/>							
cut4							
Constant	-1.047	-0.226	1.644	1.616	-1.943*	0.111	-0.280
	(-0.96)	(-0.22)	(1.56)	(1.54)	(-1.85)	(0.10)	(-0.26)
<hr/>							
cut5							
Constant	1.606	1.612	3.069***	2.959***	-0.478	1.550	1.742
	(1.48)	(1.54)	(2.90)	(2.80)	(-0.46)	(1.45)	(1.61)
<hr/>							
cut6							
Constant	3.257***	2.930***	4.643***	4.151***	0.745	2.882***	3.212***
	(2.97)	(2.78)	(4.28)	(3.90)	(0.71)	(2.66)	(2.95)
<hr/>							
cut7							
Constant	4.726***	4.378***		5.238***	1.847*	4.834***	4.798***
	(4.15)	(4.13)		(4.87)	(1.76)	(4.10)	(4.30)
<hr/>							
cut8							
Constant	5.425***	5.956***			3.182***		7.462***
	(4.55)	(5.44)			(2.99)		(5.06)
<hr/>							
Observations	639	639	639	639	639	639	639

Source : "Enquête Docteurs 2012" ré interrogation en 2012 des diplômés de thèse en 2007.

L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR COURT : ANALYSE DES DISPARITES D'INSERTION DES DIPLOMES DES FORMATIONS PROFESSIONNELLES ET DES FORMATIONS GENERALES

Chokri ABDENNADHER, FSEG de Sfax-Tunisie

Emna ZAMEL, FSJEG de Jendouba-Tunisie

INTRODUCTION

La professionnalisation de l'enseignement supérieur est un mot d'ordre dans l'ensemble des filières au sein des universités (Agulhon et al., 2012). Ce mouvement n'est pas récent. En France, par exemple, il date des débuts de la massification de l'université dans les années 1960. Ainsi, il y a vingt ans, le Haut Comité Éducation Économie s'intéressait déjà à cette question et la formulait dans des termes dont on peut encore tirer parti aujourd'hui. Le rapport de la commission « Professionnalisation des Enseignements Supérieurs » (Vincens et Chirache, 1992) plaide « pour une définition large de la professionnalisation » et qualifie de professionnelle « une formation qui rend apte à exercer une activité économique déterminée » (p. 2). En Tunisie, il ne s'agit également pas d'une question nouvelle. Le développement des formations universitaires professionnelles est un phénomène engagé depuis les années 1990. Et, c'est précisément au cours de cette décennie où la croissance des diplômés de l'enseignement supérieur a commencé à poser un problème d'insertion professionnelle (Zamel, 2011). La forte hausse des effectifs -qui a plus que doublé entre 1996-1997 et 2005-2006- a bouleversé le paysage (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 1997, 2006). Dans ce contexte, il semble que le mouvement de professionnalisation de l'université soit inséparable de celui de la massification de l'accès aux études universitaires.

La professionnalisation de l'enseignement supérieur en Tunisie constitue donc actuellement une thématique de transformation de l'université. Elle renvoie à une préoccupation récurrente des pouvoirs publics : celle de former des compétences tunisiennes aptes à répondre à tous les besoins des entreprises, leur permettant ainsi de faire face aux mutations économiques nationales et internationales. En effet, les différentes études réalisées par le gouvernement tunisien, dans plusieurs secteurs d'activités, ont défini des besoins vitaux en compétences, à cause notamment de déficits relativement importants en techniciens supérieurs. En 1990, ce déficit était évalué à environ 70% du total des besoins des entreprises (Mazera et al., 2007).

C'est dans ce cadre que le réseau des Instituts Supérieurs d'Enseignement Technologique (I.S.E.T.) a été créé en 1992. Ces institutions ont une vocation professionnelle fortement prononcée au niveau de l'objectif annoncé. Elles produisent des techniciens supérieurs dans les domaines secondaires (génie mécanique, génie électrique, génie électronique, etc.) et tertiaires (techniques de commercialisation, informatique, etc.). Les ISET sont des établissements d'enseignement supérieur non universitaire. Ils relèvent du ministère de l'enseignement supérieur mais ne dépendent pas de l'université⁵⁷.

⁵⁷ Ils dépendent de la Direction Générale de l'Enseignement Technologique.

L'implantation du réseau des ISET a connu un grand succès. Le nombre de ces établissements est passé de 7 en 1995 à 24 en 2006 avec plus de 30 000 étudiants en 2009 contre 2125 en 1995 (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique en Tunisie, 1995, 2009). Coexiste au côté des formations professionnelles (ISET), un second segment de l'enseignement supérieur court en Tunisie : les enseignements dispensés par des établissements universitaires ou formations générales (non ISET).

Ainsi, le fait de rapprocher la sphère professionnelle du système éducatif, de favoriser l'insertion professionnelle des étudiants et de mieux répondre aux besoins en compétences du marché du travail sont autant de raisons évoquées pour justifier le développement des filières courtes dans l'enseignement supérieur en Tunisie.

Le papier proposé retient une approche qui consiste à analyser la professionnalisation des formations dans l'enseignement supérieur en Tunisie sous l'angle de l'insertion professionnelle des diplômés. Une comparaison des premières années de vie active des jeunes issus des filières courtes de l'enseignement supérieur (ISET et non ISET) nous permettra de répondre aux interrogations suivantes : Quels sont les déterminants des formations professionnelles et des formations générales ? Les formations professionnelles sont-elles associées à une plus forte employabilité ? Quelles explications peut-on avancer pour tenter d'appréhender les situations professionnelles contrastées de ces diplômés ? Ces disparités d'insertion sont-elles réellement liées au type de formation ou à la spécialité du diplôme ? Ou ne dépendent-elles pas en définitive d'autres déterminants individuels ou sociaux des jeunes ? Comment se fait l'évaluation des cycles courts (des formations professionnelles et générales) en termes d'insertion ?

Le plan se décline en trois sections. Une première est consacrée à un état des lieux des diplômés des filières courtes observés au cours des 47 mois de vie active. Les filières ISET sont comparées ici aux filières non ISET du point de vue de leurs déterminants sur le plan descriptif. La deuxième section s'interroge sur les facteurs individuels susceptibles d'influencer, « toutes choses égales par ailleurs », les chances pour les jeunes d'accéder à un premier emploi formel. Enfin, la troisième section, pose le problème de l'évaluation des filières (ISET - non ISET) en termes d'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur en Tunisie.

1. LES FORMATIONS COURTES (PROFESSIONNELLES ET GÉNÉRALES) : QUELLES DIFFÉRENCES ?

Les données mobilisées sont celles du Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi (M.F.P.E.). Seuls les jeunes ayant obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur et ayant quitté pour la première fois le système éducatif en 2004 ont été interrogés dans un premier temps à 18 mois et réinterrogés dans un second temps à 47 mois. Autrement dit, seuls les diplômés de la cohorte de 2004 sont considérés. Néanmoins, dans le cadre de ce travail, nous ne nous concentrerons que sur les jeunes qui ont obtenu un diplôme des filières courtes de l'enseignement supérieur en Tunisie. Ce sont des diplômés -de niveau bac+3- ayant suivi des formations professionnelles dans les ISET ou des formations générales dispensées dans les établissements universitaires. Ce choix est guidé par l'objectif d'analyser la professionnalisation des formations courtes dans l'enseignement supérieur en Tunisie.

Les données d'enquête sont rétrospectives. Elles permettent d'analyser les 47 mois de vie active au regard de la formation initiale. L'échantillon retenu est composé de 1322 jeunes qui ont tous obtenu un diplôme de cycle court en 2004. Parmi eux, 833 sont diplômés des filières générales ou cycles courts à l'université et 489 sont des techniciens supérieurs ou diplômés des ISET.

Les déterminants des formations courtes (professionnelles et générales) sont examinés sur le plan descriptif (Tableau n°1).

Les proportions de femmes apparaissent nettement distinctes entre les deux formations : 63% pour les filières non ISET et 44% pour les filières (ISET) (Tableau n°1). Le genre impacte donc fortement la probabilité d'être sortants des deux types de formation, de même que nombre d'autres éléments comme nous le verrons. Par exemple, les formations dont les spécialités sont « Comptabilité et finance », « Gestion et administration » et « Commerce » sont très féminisées et représentent à elles seules le quart des effectifs des ISET diplômés en 2004 (24.7% -Tableau n°1). D'autres formations dont les spécialités sont « Agriculture et industrie agro-alimentaire », « Droit et langues appliquées », « Mécanique et électricité » et « Télécom et multimédia » sont très masculinisées et représentent plus du tiers des jeunes diplômés des ISET (38.3% -Tableau n°1). Les formations dispensées dans les universités sont également très sexuées avec une dominance féminine pour les spécialités « Droit et langues appliquées », « Comptabilité et finance », « Santé et services sociaux », « Gestion et administration » et « Chimie biologie ». Celles-ci représentent en 2004 près de la moitié des diplômés des formations générales (48.5% -Tableau n°1). Ainsi, les filières de type non ISET dont les spécialités sont « Mécanique et électricité », « Informatique et informatique de gestion », « Commerce » et « Arts et métiers » sont également très sexuées avec une dominance masculine. Ces spécialités regroupent 22% des diplômés de 2004 (Tableau n°1). Parmi nos diplômés sortants des ISET, il n'y en a aucun dont la spécialité est « Santé et services sociaux » ou « Sport et éducation » ou encore « Arts et métiers ».

La sélection à l'entrée, généralement plus élevée, dans les ISET y permet une valorisation des compétences assez semblable entre individus en assurant une plus grande homogénéité de leurs niveaux scolaires. Cette valorisation semblable est encore renforcée par le fait que les programmes dans ces filières y sont en général mieux identifiés. De plus, les sortants des ISET obtiennent leur diplôme plus fréquemment avec une mention que les sortants des non ISET. En effet, près de 80% des diplômés des ISET ont obtenu leur diplôme avec une mention (*i.e.* 14% avec une mention très-bien et 32% avec une mention bien) contre 45% des sortants de non ISET (*i.e.* 8% avec une mention très-bien et 14% avec une mention bien). Les hommes apparaissent mieux réussir les filières professionnelles (ISET) que les femmes. Par exemple, parmi ceux qui ont obtenu leur diplôme de technicien supérieur (ISET) avec la mention bien, 60% sont des hommes. Concernant, les études de cycles courts à l'université (non ISET), ce sont au contraire les femmes qui obtiennent plus souvent leurs diplômes avec la mention. Ainsi, plus de 60% de ceux qui obtiennent leur diplôme avec la mention très-bien sont des femmes.

La variable « choix de la filière »⁵⁸ permet d'avoir des informations sur le fait que les diplômés ont réellement choisi ou non leur formation universitaire⁵⁹. Ce qui apparaît clairement, à la lecture du Tableau n°1, est que les hommes choisissent les filières professionnelles (ISET) et les femmes les

⁵⁸ La question qui a été posée aux diplômés est précisément : « Est-ce que cette filière figure parmi les trois premiers choix ? »

⁵⁹ En effet, il convient de préciser qu'en Tunisie, le système d'orientation universitaire tel qu'il est défini par le ministère combine l'accès de tous les bacheliers à l'enseignement supérieur tout en régulant la répartition entre les filières et les établissements en tenant compte des conditions fixées par ces derniers (Cf. Ben Sédrine, 1998).

filières générales (non ISET). Les hommes préfèrent donc les formations à caractère scientifique et technologique préparant davantage à la vie active que les formations générales.

La section du baccalauréat est ici d'importance puisque les deux types de sortants de l'enseignement supérieur sont majoritairement titulaires d'un baccalauréat scientifique. En effet, les diplômés des ISET ont obtenu à 40% un baccalauréat « Techniques ». Plus de 80% d'entre eux sont des hommes. Les sortants des non ISET ont obtenu, eux, à 30% un baccalauréat « Sciences expérimentales », dont presque 70% sont des femmes. Un public issu des sections scientifiques du baccalauréat est en principe plus à même d'assimiler les contenus des enseignements de cycles courts à l'université ou des formations professionnelles. Ainsi, leur logique repose à priori sur l'acquisition de savoirs plus pratiques que théoriques et de compétences plus techniques que générales.

Les diplômés des filières courtes de l'enseignement supérieur de 2004 sont à plus de 80% célibataires. Pour les sortants des ISET, les hommes ne sont pas mariés à 62%, et ce taux atteint 57% pour les femmes diplômés des non ISET.

Plus de 70% des jeunes résident en dehors du Grand Tunis qu'ils soient sortants des ISET ou des non ISET. Parmi les jeunes des filières professionnelles, plus de 60% de ceux qui habitent dans le Grand Tunis sont des hommes. Quant à ceux des filières générales, ce sont majoritairement les femmes qui résident dans le Grand Tunis (63% - Tableau n°1).

L'âge des techniciens supérieurs diplômés en 2004 est particulièrement avancé. En effet, dans la mesure où ils obtiennent en moyenne le baccalauréat à 19 ans et que leur formation est de trois ans, ils devraient en théorie être âgés de 22 ans. Or, ici, les diplômés des non ISET ont en moyenne 23.6 ans et les sortants des ISET plus de 24 ans. Ce sont les femmes diplômées des non ISET qui finissent leur formation en étant les plus jeunes (23.4 ans).

L'origine sociale n'est pas un critère discriminant en termes d'accès aux formations courtes de l'enseignement supérieur en Tunisie. En effet, près de 65% des sortants des deux types de formations ont un père dont le niveau d'éducation est inférieur ou égal au primaire. Les proportions sont également les mêmes pour les jeunes dont le père a un niveau d'éducation secondaire (27%) et supérieur (8%). Néanmoins, des distinctions apparaissent dans le descriptif quand on analyse la situation professionnelle du père : 40.6% des pères étaient salariés (dans les secteurs publics et privés) pour les non ISET, contre 38% pour les ISET. De plus, 6.3% des pères étaient au chômage en 2004 pour les filières générales, contre 4.7% pour les filières professionnelles.

Les stages en entreprises sont un passage obligé dans la formation des techniciens supérieurs en Tunisie. En effet, les stages en entreprises peuvent être un excellent support de professionnalisation dans la mesure où ils permettent d'acquérir des savoirs pratiques et d'améliorer les chances d'accès à l'emploi. Dans les ISET, la durée des études est de cinq semestres⁶⁰, soit deux ans et demi, comprenant des stages en entreprises. La filière professionnelle exige donc la confrontation à la pratique. Si bien que 96.5% des diplômés sortants des ISET en 2004 ont effectué un stage en entreprises. Pour les diplômés des cycles courts dispensés dans les universités, le stage n'est pas obligatoire. Il dépend de la spécialité du diplôme. La proportion est par conséquent moindre. Elle est de 87% (Tableau n°1).

La situation professionnelle des jeunes diplômés 47 mois après leur sortie du système éducatif se scinde essentiellement en emploi salarié et en chômage. Ainsi, 50% des diplômés des ISET occupent

⁶⁰ Les cinq semestres de formation se décomposent de la façon suivante : un semestre de formation générale de base dans la spécialité, trois semestres de formation approfondie et de spécialisation et un semestre de formation en alternance consacré à la fois aux cours et à la réalisation d'un projet de fin d'études.

un emploi salarié dans les entreprises privées tunisiennes (60%) et dans les entreprises privées mixtes ou étrangères (17.5%). Concernant les diplômés sortants des non ISET, ils sont 45.7% à occuper un emploi salarié dans des entreprises privées tunisiennes (47%) et dans des entreprises ou établissements publics (21.5%). À l'autre extrême, 31.3% des techniciens ISET et 35.6% des diplômés non ISET sont au chômage depuis 2004⁶¹, dont plus de la moitié sont des femmes.

Les techniciens supérieurs des ISET et les diplômés des non ISET perçoivent en moyenne presque le même salaire mensuel : 443 DT pour les premiers et 414 DT pour les seconds. Cela peut s'expliquer par le fait qu'ils occupent pour la majorité d'entre eux des emplois salariés dans des entreprises privées tunisiennes. Les hommes ont des salaires plus élevés que les femmes. Les écarts de salaire sont plus importants pour les diplômés des non ISET, où les femmes ont un salaire moyen de 358 DT contre 511 DT pour les hommes.

Est-ce que les caractéristiques individuelles ont un effet sur les chances d'être en emploi 47 mois après la sortie du système éducatif ? C'est cet aspect qui sera abordé dans la section suivante.

⁶¹ Ces taux sont comparables à ceux obtenus dans le cadre d'un travail précédent portant sur une problématique semblable. Nous avons trouvé que la trajectoire de non emploi (ou de chômage persistant) regroupait 31% des jeunes diplômés de la cohorte de 2004. Cf. Zamel (2011).

Tableau n°1

Diplômés des filières courtes (ISET et non ISET) : descriptif

Genre	ISET	Non ISET	ISET		Non ISET	
			Femme	Homme	Femme	Homme
POURCENTAGES						
Femme	44	63				
Spécialité du diplôme						
Comptabilité et finance	8.2	6.8	70	30	80.7	19.3
Gestion et Administration	12	14	71.2	28.8	76.7	23.3
Droit et langues appliquées	7	4.6	6	94	89.5	10.5
Commerce	4.5	5.4	63.6	36.4	46.7	53.3
Informatique et inf. de gestion	20.9	6	46	54	44	56
Télécom et multimédia	8.6	3.6	21.4	78.6	50	50
Mécanique et Electricité	22.7	6.2	16.2	83.8	28.8	71.2
Chimie biologie	3.7	6.1	44.4	55.6	74.5	25.5
Agriculture et industrie agro-alimentaire	1	8.5	0	100	55	45
Bâtiment et travaux et publics	9.4	3.6	26	74	56.7	43.3
Autres techniques apparentés	2	1.9	30	70	50	50
Santé et services sociaux	0	17	0	0	79.6	20.4
Sport et éducation	0	6.8	0	0	56.1	43.9
Arts et métiers	0	5.2	0	0	44.2	55.8
Autres spécialités	0	4.2	0	0	51.4	48.6
Lieu de résidence						
Grand Tunis ⁶²	25.8	18.7	38.9	61.1	62.8	37.2
Autres	74.2	81.3	46	54	63.2	36.8
Niveau d'instruction du père						
Inférieur ou égal au primaire	64.8	64.6	48.9	51.1	63.8	36.2
Secondaire	27.4	27.6	35.1	65	59.6	40.4
Supérieur	7.8	7.8	36.8	63.2	70.8	29.2
Section au baccalauréat						
Mathématiques	14.7	20.3	48.6	51.4	52.1	48
Techniques	41.1	11	18.4	81.6	25.3	74.7
Sciences expérimentales	12.3	33.5	53.3	46.7	68.1	31.9
Economie-Gestion	21.7	12.2	63.2	36.8	80.4	19.6
Lettres	10.2	23	90	10	75	25
Choix de la filière						
Oui	83.8	80.8	45.6	54.3	64	36
Non	16.2	19.2	36.7	63.3	58.8	41.2

⁶² La modalité Grand Tunis regroupe les quatre gouvernorats suivants : Tunis, Ariana, Manouba et Ben Arous.

Tableau n°1 suite						
	ISET	Non ISET	ISET		Non ISET	
Genre			Femme	Homme	Femme	Homme
Mention du diplôme						
Passable	20.9	55.2	40.2	60	65	35
Assez-bien	33	28	47.2	52.8	58.8	41.2
Bien	32.3	14	41.8	58.2	64.7	35.3
Très-bien	14	8.3	48.5	51.5	66.7	33.3
Stages en entreprise						
Oui	96.5	87.4	44.2	55.7	63.3	36.7
Non	3.5	12.6	35.3	64.7	61	39
Situation professionnelle du père						
Salarié	38	40.6	45.1	54.9	66.4	33.6
Indépendant	15.3	18.6	46	54	63	37
Patron	1	1	60	40	89	11
Retraité	32.6	24.2	42.4	57.6	60	40
Chômeur	4.7	6.3	39.1	60.9	57.7	42.3
Autres	8.3	9.2	42.5	57.5	58	42
Etat civil						
Célibataire	84.3	81.3	37.6	62.4	56.6	43.4
Autres	15.7	18.7	79.2	20.8	91.6	8.4
Situation professionnelle du diplômé						
Salarié	50.3	45.7	41.5	58.5	59	41
SIVP1	6.5	7.3	37.5	62.5	72.1	27.9
Indépendant	3.9	2.4	26.3	73.7	40	60
Aide familial	1.2	1	16.7	83.3	66.7	33.3
Service militaire	0.4	0	0	100	0	0
Chômage	31.3	35.6	54.2	45.8	66.3	33.7
Formation	1.4	0.8	71.4	28.6	71.5	28.6
Poursuite d'étude	2.2	3.5	27.3	72.7	62	38
Inactivité	1.8	2.5	55.5	44.4	95.2	4.8
Indépendant occasionnel	0.8	1	0	100	37.5	62.5
Type d'entreprise						
Administration publique	8	18.6	65.2	34.8	60.7	39.3
Entreprise ou établissement public	14.7	21.5	52.4	47.6	62.9	37.1
Entreprise privée tunisienne	59.6	47	31.8	68.2	58	42
Entreprise privée mixte ou étrangère	17.5	12.9	48	52	69	31
Moyennes						
Age lors de l'obtention du diplôme	24.2	23.6	24	24.3	23.4	24
Salaires et primes mensuels en DT ⁶³	443	414	407	471	358	511

⁶³ Le taux de change de l'euro contre le dinar tunisien est : 1 EUR = 2.17 DT.

2. LES DETERMINANTS INDIVIDUELS DE L'ACCES A L'EMPLOI

Il est question ici de s'interroger sur les facteurs individuels susceptibles d'influencer, « toutes choses égales par ailleurs », l'insertion professionnelle des jeunes diplômés des filières courtes : professionnelles (ISET) et générales (non ISET). Ainsi, au moyen d'un modèle logit binomial, nous mettrons en exergue l'effet des caractéristiques individuelles du jeune sur les chances d'accéder à un premier emploi formel 47 mois après la sortie du système éducatif. Les modalités relatives à l'emploi formel sont : l'emploi salarié, le SIVP1 et l'emploi indépendant. Autrement dit, un jeune est considéré comme inséré dès qu'il occupe un emploi salarié (dans une administration ou une entreprise publique, ou dans une entreprise privée tunisienne, mixte ou encore étrangère), ou un SIVP1⁶⁴, ou encore s'il travaille pour son propre compte en tant qu'indépendant.

Il est important de noter que le premier emploi est retenu car il est le plus proche de la sortie du système éducatif, l'effet du diplôme est donc particulièrement prégnant.

Les variables explicatives considérées sont : le genre, la situation matrimoniale, le lieu de résidence, la section et la mention du baccalauréat, le type de diplôme obtenu, la spécialité du diplôme, l'âge lors de l'obtention du diplôme et le niveau d'éducation du père. L'individu de référence retenu est une jeune femme non célibataire ayant obtenu un baccalauréat « mathématiques » avec mention, titulaire d'un diplôme de cycle court à l'université (non ISET) spécialisé en gestion et administration, ne résidant pas dans la région du Grand Tunis et dont le père n'est pas diplômé de l'enseignement supérieur.

Les résultats des estimations permettent d'établir que les variables explicatives introduites dans le modèle sont globalement significatives. Le fait d'accéder à un emploi formel n'est donc pas aléatoire pour les jeunes mais dépend au contraire de leurs caractéristiques individuelles initiales. Les principaux résultats sont consignés dans le Tableau n°2.

La variable « genre » est l'un des principaux déterminants de l'accès à l'emploi. Ainsi, les hommes ont plus de chances que les femmes d'être en emploi. Les hommes semblent avoir davantage d'opportunités d'insertion et paraissent moins confrontés à la précarité que les femmes sur le marché du travail. Celles-ci subissent à la fois des pratiques discriminatoires de la part des employeurs et doivent dans le même temps réguler d'autres contraintes liées notamment à des facteurs non professionnels.

La situation matrimoniale n'est également pas neutre dans le fait d'être insérés sur le marché du travail. Les célibataires ont une probabilité plus élevée que les jeunes mariés d'accéder à un emploi.

Le lieu de résidence discrimine de manière significative l'accès à l'emploi. En effet, les jeunes qui habitent dans le Grand Tunis ont plus de chances que ceux qui n'y résident pas d'être insérés (Tableau n°2). Cela peut s'expliquer par la faible implantation du tissu industriel dans le nord-est, le nord-ouest, le centre et le sud du pays (étroitesse relative de son bassin d'emplois) pour absorber cette main-d'œuvre qualifiée.

La section du baccalauréat discrimine les chances d'être insérés. Les jeunes issus des différentes sections du baccalauréat -Lettres, Sciences expérimentales et Économie-gestion- ont une plus grande probabilité d'accéder à l'emploi formel que les jeunes titulaires d'un baccalauréat « Mathématiques ».

⁶⁴ De plus en plus d'entreprises ont recours au contrat « SIVP1 » pour recruter à moindre coût les diplômés de l'enseignement supérieur et ainsi profiter de subventions salariales au moment de l'embauche.

Les jeunes qui ont obtenu leur baccalauréat sans mention ont une plus faible probabilité que les autres diplômés d'occuper un emploi formel. Ainsi, le fait d'avoir un bon niveau lors des études secondaires révèle des aptitudes à assimiler des connaissances et des techniques au cours des études supérieures, qui peuvent être *in fine* recherchées par les employeurs lors de l'entrée de ces jeunes sur le marché du travail.

Le diplôme permet également d'expliquer les disparités d'insertion. Ainsi, les diplômés des filières professionnelles (ISET) ont plus de chances que les sortants des filières générales (non ISET) d'être insérés, et ce en raison de la vocation professionnelle fortement prononcée de leur diplôme (Tableau n°2). De plus, les ISET ont affiché, durant ces années, des faibles taux de redoublement et d'abandon et ont connu un grand succès en ce qui concerne le placement de leurs étudiants sur le marché du travail (Banque mondiale, 2006). Au total, les jeunes issus des ISET entrent sur le marché du travail dans de meilleures conditions, ce qui témoigne de leur « bonne » employabilité et de leur capacité à être rapidement opérationnels comparativement aux jeunes sortants des établissements universitaires.

La spécialité du diplôme joue, ici, un rôle déterminant sur la probabilité d'être insérés. En effet, les sortants dont les spécialités sont « Télécom et multimédia », « Sport et éducation », « Santé et services sociaux » et « Mécanique et électricité » ont beaucoup plus de chances que les diplômés dont la spécialité est « Gestion et administration » d'accéder à un emploi formel. Ces spécialités de formation ont précisément été créées pour répondre aux besoins des entreprises, leur permettant ainsi de faire face aux mutations économiques nationales et internationales. Pour les spécialités « Télécom et multimédia » et « Mécanique et électricité », les jeunes sont principalement sortants des ISET (Tableau n°1). Quant aux deux autres spécialités, « Sport et éducation » et « Santé et services sociaux » elles ne sont enseignées que dans les établissements supérieurs de cycles courts à l'université (non ISET) (Tableau n°1). Les jeunes dont les spécialités sont « Commerce » et « Arts et métiers » ont une probabilité plus élevée d'être insérés sur le marché du travail par rapport aux diplômés spécialisés en « Gestion et administration ». Les jeunes qui ont été formés dans les spécialités « Agriculture et industrie agro-alimentaire » et « Autres spécialités » éprouvent plus de difficultés à occuper un emploi que les jeunes sortants de la spécialité « Gestion et administration ». En effet, ils n'ont quasiment aucune chance d'occuper un emploi formel trois ans et demi après la sortie du système éducatif (Tableau n°2). Ces jeunes sont principalement diplômés des filières courtes générales (non ISET) (Tableau n°1).

Le capital social associé au niveau d'éducation du père et l'âge au moment de l'obtention du diplôme n'ont pas d'effet sur la probabilité d'être en emploi 47 mois après la sortie du système éducatif. Ces variables sont donc non significatives, leurs valeurs n'ont pas été reproduites dans le Tableau n°2.

En somme, l'analyse de ces résultats montre l'importance des caractéristiques individuelles sur la probabilité d'être inséré trois et demi après l'obtention du diplôme. Le genre, la situation matrimoniale, le lieu de résidence, la section et la mention du baccalauréat, le type et la spécialité du diplôme expliquent les chances d'accéder à l'emploi formel.

D'autres variables telles que le niveau d'éducation du père ou l'âge lors de l'obtention du diplôme ne joue aucun rôle sur les chances d'être ou non en emploi.

Il est clair que toutes les variables retenues ne captent pas l'ensemble des caractéristiques individuelles. L'introduction de certaines variables plus qualitatives pourrait certainement améliorer la prédiction du modèle.

Qu'en est-il de l'évaluation des formations courtes de l'enseignement supérieur dispensées en Tunisie ? C'est cet aspect qui sera abordé dans la section suivante.

Tableau n°2

Modèle Logit - Effet des caractéristiques individuelles sur la probabilité d'être en emploi 47 mois ans après l'obtention du diplôme

Variabiles individuelles	Accès à l'emploi
Constante	0.48***
Genre	
Femme	réf.
Homme	1.16***
Type de diplôme	
Non ISET	réf.
ISET	1.11**
Spécialité du diplôme	
Gestion et Administration	réf.
Comptabilité et finance	<i>ns</i>
Droit et langues appliquées	<i>ns</i>
Commerce	1.33***
Informatique et inf. de gestion	<i>ns</i>
Télécom et multimédia	2.53***
Mécanique et Electricité	1.58***
Chimie biologie	<i>ns</i>
Agriculture et industrie agro-alimentaire	-0.73***
Bâtiment et travaux et publics	<i>ns</i>
Autres techniques apparentés	<i>ns</i>
Santé et services sociaux	1.62***
Sport et éducation	2.44***
Arts et métiers	1.41***
Autres spécialités	-0.36***
Situation matrimoniale	
Non célibataire	réf.
Célibataire	2.42***
Mention du baccalauréat	
Avec mention	réf.
Sans mention	-0.61***
Lieu de résidence	
Autres	réf.
Grand Tunis	1.35***
Section au baccalauréat	
Mathématiques	réf.
Techniques	<i>ns</i>
Sciences expérimentales	1.17***
Economie Gestion	1.17**
Lettres	1.32***
Age au moment de l'obtention du diplôme	<i>ns</i>
Niveau d'éducation du père	

Père non diplômé du supérieur	réf.
Père diplômé du supérieur	ns

(***) seuil de significativité à 1 %, (***) seuil de significativité à 5 %, (*) seuil de significativité à 10 % et ns : non significatif

3. L'ÉVALUATION DES FORMATIONS COURTES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Tout d'abord, les deux filières courtes de l'enseignement supérieur (ISET et non ISET) ont des taux de chômage élevés. En effet, 31% des techniciens supérieurs et 36% des diplômés des cycles courts dispensés à l'université sont confrontés au chômage trois ans et demi après l'obtention de leur diplôme.

Ce constat nous amène à nous interroger sur le caractère réellement professionnel des filières courtes (ISET et non ISET). Sont-elles créées pour former des compétences tunisiennes aptes à répondre à tous les besoins des entreprises ou bien n'ont-elles vu le jour que pour faire face au mouvement de massification de l'enseignement supérieur ?

Actuellement, il n'est plus nécessaire de rappeler que le chômage reste un problème important parmi les jeunes diplômés universitaires en Tunisie. En fait, c'est précisément depuis les années 1990, que la croissance des diplômés de l'enseignement supérieur a commencé à poser un problème d'insertion professionnelle (Zamel, 2011). Ainsi, le chômage, s'il n'épargne aucune catégorie de diplômés, affecte tout particulièrement les titulaires de maîtrise et les techniciens supérieurs (ou diplômés des ISET) dont les taux avoisinent respectivement les 32% et 36% trois ans et demi après l'obtention du diplôme (Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi, 2009). Les diplômés des filières courtes, supposés posséder une plus forte employabilité, sont en fait les plus exposés au chômage. Les sortants des ISET sont toutefois légèrement avantagés par rapport aux diplômés de l'université. Les taux de chômage sont respectivement de 32% et de 38%, quarante-sept mois après la sortie du système éducatif (Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi, 2009). Il est important de nuancer nos propos en nous intéressant à l'effet de la spécialité de formations courtes sur les chances d'accéder à l'emploi.

L'étude des disparités d'insertion entre les diplômés des filières courtes selon la nature de leur diplôme nous a montré que ce sont les techniciens supérieurs (ou sortants des ISET) qui éprouvent le moins de difficultés à être insérés sur le marché du travail trois ans et demi après leur sortie du système éducatif. L'effet de la spécialité joue un rôle déterminant sur les chances d'accéder à l'emploi. En effet, les jeunes dont les spécialités sont « Télécom et multimédia » et « Mécanique et électricité » ont une très forte probabilité d'être insérés. Ces filières ont été créées pour répondre particulièrement aux attentes des entreprises. Dans ces cas précis, la relation entre la formation et l'emploi est établie.

Par ailleurs, bien que les diplômés des formations générales soient davantage touchés par le chômage que les sortants des formations professionnelles, certains d'entre eux arrivent à être insérés sur le marché du travail. Il s'agit précisément des spécialités « Santé et services sociaux » ou encore « Sport et éducation ». Les formations paramédicales, par exemple, viennent répondre aux besoins du marché du travail car elles permettent aux diplômés d'accéder à un premier emploi formel (salarié, SIVP1 ou indépendant). Toutefois, le partenariat entre l'université et l'entreprise est encore embryonnaire, ponctuel et pointu. En effet, il ne concerne que quelques spécialités. Ainsi, à l'autre extrême, on trouve les diplômés dont la spécialité est « Agriculture et industrie agro-alimentaire » qui ont très peu de

chances d'occuper un emploi formel trois ans et demi après l'obtention du diplôme. En fait, en ce qui concerne cette spécialité, même les diplômés des écoles d'ingénieurs éprouvent des difficultés à être insérés sur le marché du travail. Ainsi, le taux de chômage national des ingénieurs est de 10% quarante-sept mois après l'obtention du diplôme, mais il atteint 19% pour les jeunes diplômés dont la spécialité est « Agriculture et industrie agroalimentaire » (Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi, 2009). Dans ce cas précis, il semble que le lien entre les établissements de formation et le marché du travail n'apparaît que sur le plan formel. Autrement dit, concrètement le rapprochement entre le système éducatif et le système productif ne se matérialise que par la présence des représentants du monde professionnel dans les conseils des établissements et des universités et par le recours aux professionnels dans la mission de formation d'une part et la signature d'une convention en 2005 entre le ministère et l'organisation patronale pour développer leur partenariat d'autre part. Dans les faits, ces mesures institutionnelles ont très peu d'effet. Il n'y a pas de lien structurel entre les établissements d'enseignement supérieur et le marché du travail (Ben Sédrine, 2009).

Par conséquent, bien que la Tunisie ait accéléré, au cours de ces dernières années, le mouvement de diversification des spécialités dans les filières courtes de l'enseignement supérieur, cette diversification des cursus ne paraît pas s'appuyer sur une approche fondée sur les attentes des employeurs.

En termes de demande de formation et de besoins, la question est de savoir si l'ensemble des filières et précisément les filières courtes doivent être pilotées par une demande sociale ou par la demande des employeurs. Cette question est difficile à trancher. Pour sa part, la Tunisie s'est engagée à répondre à la demande de formation considérant que la prise en compte exclusive des besoins des entreprises est un schéma qui présente ses limites. Cependant, le fonctionnement optimal de ces structures exige également de sécuriser leur financement et de s'assurer de la qualité des formations délivrées.

CONCLUSION

Ce travail avait pour objectif d'analyser la professionnalisation des formations dans l'enseignement supérieur court en Tunisie à partir de l'insertion professionnelle de leurs diplômés. Les données du Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi nous ont permis de comparer les premières années de vie active des diplômés de 2004 sortants des filières ISET et des filières non ISET trois ans et demi après la sortie du système éducatif.

Les jeunes diplômés des filières professionnelles sont manifestement différents des jeunes diplômés des filières générales, surtout en ce qui concerne leur parcours scolaire. En revanche, ils ne se différencient pas en termes d'origine sociale, saisie ici *via* le niveau d'éducation du père. Cela peut s'expliquer par les spécificités du système d'orientation universitaire en Tunisie qui régule la répartition des bacheliers entre les filières et les établissements en tenant compte des plusieurs conditions fixées par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

Des différences importantes apparaissent par genre, les femmes étant plus nombreuses parmi les sortantes des filières de cycles courts à l'université et dont les spécialités sont « Droit et langues appliquées » ou « Comptabilité finance ». Les hommes sont plus nombreux parmi les sortants des ISET et dont les spécialités de formation sont par exemple « Mécanique et électricité » ou « Télécom et multimédia ». De plus, si les entreprises privées tunisiennes, mixtes ou étrangères dominent comme

débouchés pour les hommes sortants des ISET, les filières générales majoritairement composées de femmes débouchent plus généralement sur un emploi au sein d'une entreprise privée tunisienne ou d'une entreprise publique.

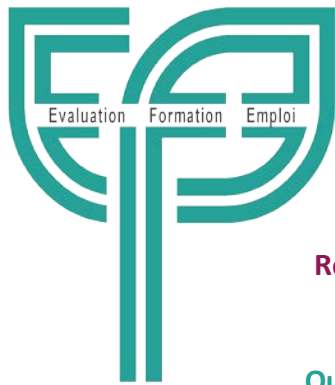
Y a-t-il un avantage évident au seul fait d'être sortant d'une filière professionnelle à l'insertion ? Plusieurs éléments relativisent une telle évidence. Si l'on compare les taux de chômage entre les sortants des ISET et les diplômés des non ISET, il y a un avantage pour les ISET. Une telle comparaison doit être affinée en procédant à des analyses « toutes choses égales par ailleurs » (caractéristiques individuelles et emploi formel). Le type de diplôme a un effet propre sur les chances d'être insérés sur le marché du travail, mais d'une ampleur limitée. C'est l'effet spécialité entre les filières qui joue un rôle déterminant sur les chances d'accéder à un emploi. Par exemple, les sortants des ISET dont la spécialité est « Télécom et multimédia » ou « Mécanique et électricité » ont une forte probabilité d'accéder à l'emploi. Il s'agit de formations créées pour répondre aux besoins précis des entreprises afin de leur permettre de faire face aux changements économiques inhérents à la mondialisation. Ainsi, mises à part quelques spécialités, telles que « Sport et éducation » ou « Santé et services sociaux » pour les diplômés des filières non ISET, les sortants de l'enseignement supérieur professionnel éprouvent le plus de difficultés à occuper un emploi. Ils sont particulièrement touchés par le chômage. Bien que la diversification des filières courtes dans l'enseignement supérieur se soit multipliée ces dernières années, elle ne s'appuie pas sur une relation étroite entre la formation et l'emploi. De nombreuses filières de cycles courts ainsi créées ne répondent pas aux besoins des entreprises. Le lien structurel entre les établissements d'enseignement supérieur et le marché du travail est absent. La professionnalisation de l'enseignement supérieur en Tunisie est donc encore une mission à construire.

BIBLIOGRAPHIE

- Agulhon C., Convert B., Gugenheim F., Jakubowski S. (2012), *La Professionnalisation : pour une université « utile » ?*, Savoir et Formation, Édition L'Harmattan, p. 270.
- Banque Mondiale (2006), "Tunisie : Note de politique sectorielle sur le financement de l'enseignement supérieur", Washington D.C.
- Ben Sédrine S. (1998), "Rendement interne de l'enseignement supérieur et mécanismes d'orientation universitaire", in J-M. Plassard, S. Ben Sédrine (eds), *Enseignement supérieur et insertion professionnelle en Tunisie*, Presses de l'Université des Sciences Sociales de Toulouse, pp. 91-104.
- Ben Sédrine S. (2009), "La Tunisie", in Labaki B. *et ali.* (eds), *Enseignement Supérieur et marché du travail dans le monde arabe*, IFPO et la Fondation Ford, pp. 83-117.
- Giret J.F., Moullet S. (2008), "Une analyse de la professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur à partir de l'insertion de leurs diplômés", Net.Doc n°35, Céreq, p. 21.
- Lemistre P. (2010), "Filières professionnelles et générales à l'université : l'impact du parcours sur l'insertion", Net.Doc n°69, Céreq, p. 16.
- Mazeran J., Experton W., Forestier C., Gauron A., Goursaud S., PrÉvos A., Salmi S., Steier F. (2007), *Les enseignements supérieurs professionnels courts : un défi éducatif mondial*, Paris, Hachette Éducation, p. 191.
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (1994-1995), *L'enseignement Supérieur, la Recherche Scientifique et la Technologie en chiffres*, République Tunisienne, Bureau des Etudes, de la Planification et de la Programmation.
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (1996-1997), *L'enseignement supérieur en chiffres*, service des statistiques, République Tunisienne, p. 10.

- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (2005-2006), L'enseignement supérieur en chiffres, République Tunisienne, Bureau des Etudes, de la Planification et de la Programmation, p. 17.
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (2008-2009), L'enseignement Supérieur, la Recherche Scientifique et la Technologie en chiffres, République Tunisienne, Bureau des Etudes, de la Planification et de la Programmation, p. 24.
- Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi (2009), Dynamique de l'emploi et adéquation de la formation parmi les diplômés universitaires, Vol. 2, L'insertion des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur - promotion 2004, analyse comparative des résultats de deux enquêtes (2005 et 2007), République tunisienne et Banque mondiale, p. 135.
- Rose J. (2008), "La professionnalisation des études supérieures : tendances, acteurs et formes concrètes", in : *Les chemins de la formation vers l'emploi*, 1ère biennale Formation-emploi-travail, Relief n°25, pp. 43-58.
- Vincens J., Chirache S. (1992), Rapport de la commission "Professionnalisation des Enseignements Supérieurs", Haut Comité Éducation et Économie, n°16, pp. 22-27.
- Zamel E. (2011), "L'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur en Tunisie : analyse théorique et étude microéconomique", Thèse en cotutelle de Doctorat en Sciences Économiques, Université de Toulouse 1 Capitole et Faculté des Sciences Économiques et de Gestion de Sfax, p. 319.

ANNEXES



Réseau Evaluation Formation Emploi (EFE)

**Quelle est la pertinence des analyses de l'emploi
et du travail dans l'évaluation des formations
et plus généralement des politiques de professionnalisation des formations ?**



Toulouse, 15 et 16 novembre 2012

Lieu : Amphithéâtre de l'IUFM

56, avenue de l'URSS, TOULOUSE
Métro Saint-Agne (ligne B)

Le réseau EFE, animé par des chercheurs en Économie, Sociologie politique, Psychologie sociale et Sciences de l'éducation de 4 laboratoires toulousains, le CRM (UMR UT1-CNRS), le CERTOP (UMR UT2-CNRS), le PDPS (UT2), et l'EFTS (UMR UT2-ENFA Toulouse) organise son deuxième séminaire de recherche.


Il fait suite à la journée organisée le 9 décembre 2011, à Toulouse, autour de la question "Le marché du travail comme lieu d'évaluation des politiques de formation ?" Cette première manifestation avait eu la faveur des économistes¹. Afin d'approfondir la démarche pluridisciplinaire, nous proposons cette année deux séances de travail.


¹ Les contributions sont téléchargeables sur le site du Céreq : <http://www.cereq.fr/index.php/publications/Net.Doc/Le-marche-du-travail-comme-lieu-d-evaluation-des-politiques-de-formation>


Jeudi 15 novembre, 14h-17h30 : Quelle transcription disciplinaire peut-on faire de la question posée ?

Catherine BÉDUWÉ, Économiste, CRM, UT1 Capitole, *Présentation de la journée et du Réseau EFE*

 **Gabriel TAHAR**, Économiste, DR CNRS, CERTOP-CNRS-CEREQ, Toulouse
Les acquis du séminaire précédent


 **Valérie BOUSSARD**, Professeure de Sociologie, IDHE-CNRS, Université Paris-Ouest Nanterre La Défense
Évaluation(s) du travail: approches sociologiques

 **Thierry BERTHET**, Sciences Politiques, DR CNRS, Centre Emile Durkheim, Bordeaux
Analyse des politiques publiques et évaluations des politiques de formations professionnelles


 **Véronique BEDIN**, enseignant-chercheur en Sciences de l'Éducation, UMR EFTS, UT2-Le Mirail
Le contexte socioprofessionnel : un nouveau référent pour penser, en sciences en l'éducation, l'évaluation des formations ? Enjeux et perspectives

Vendredi 16 novembre, 9h-13h : Quelle(s) valeur(s) promeut l'évaluation des formations via l'emploi et le travail ? Quelles valeurs ignore-t-elle ?

Catherine BÉDUWÉ, Économiste, CRM, UT1 Capitole, *Présentation de la journée*


 **Isabelle GILLET**, Docteur en Psychologie sociale
Modèles d'évaluation des formations : la pertinence de la prise en compte des variables dispositionnelles

Rapporteur : **Dominique BROUSSAL**, MC en Sciences de l'Éducation, UMR EFTS, UT2 Le Mirail
Rapporteur : **Bernard FOURCADE**, Économiste, CRM, UT1 Capitole

 **Loïc CLAVIER** MC en Sciences de l'Éducation, IUFM des Pays de la Loire, CREN-Université de Nantes
L'évaluation au sein des masters "Métiers de l'Éducation et de la Formation (MÉF)" : des effets sur la formation et l'emploi des enseignants.

Rapporteur : **Philippe LEMISTRE**, Économiste, CEREQ-CERTOP, UT2 Le Mirail

Rapporteur : **Sandrine CROITY**, **EMCZ** en Psychologie, PDPS, CUFR JF. Champollion

 **Maurice BASLE**, Professeur en Économie, CREM-CNRS-CEREQ, Université de Rennes 1

La confrontation des valeurs publiques aux résultats grâce à l'EPPP (Evaluation des Politiques Publiques et des Programmes associés aux politiques)

Rapporteur : **Catherine SOLDANO**, MC en Sociologie, CERTOP, UT2 Le Mirail

Rapporteur : **Dominique BROUSSAL**, MC en Sciences de l'Éducation, UMR EFTS, UT2 Le Mirail

Discussion générale



Réseau Evaluation Formation Emploi (EFE)



Quelles évaluations pour quelles professionnalisations à l'université ?

TOULOUSE, 24-25 OCTOBRE 2013

Lieu : Université Toulouse 2-Le Mirail,
Maison de la Recherche, salle D29
Métro Mirail-Université (ligne A)

Le réseau EFE, animé par des chercheurs en Économie, Sociologie, Psychologie sociale et Sciences de l'éducation de 5 laboratoires toulousains, le CRM (UMR UT1-CNRS), le CERTOP (UMR UT2-CNRS), le PDPS (UT2), l'EFTS (UMR UT2-ENFA) et le PRISSMH-SOI (UT3), organise son troisième séminaire de recherche. Tout en restant centré sur la question de/des évaluation(s), il s'agit cette année d'approfondir la thématique de la professionnalisation, dans toutes les acceptions du terme.

Le séminaire est organisé sur deux demi-journées (24 octobre après midi et 25 octobre matin). Il mêle des conférences de chercheurs invités et des contributions reçues à la suite de notre appel à communications. Comme les années précédentes, l'objectif du séminaire est d'échanger sur les différents aspects que sont les valeurs de l'évaluation, ses enjeux et enfin la normativité qu'elle produit en termes de gouvernance, de certification et de sélection des étudiants. Pour ce faire, chacune des conférences et communications sera suivie d'une discussion.

L'accès au séminaire est libre, mais les places étant limitées, il est demandé de s'inscrire en envoyant, nom, prénom, statut et organisme d'appartenance à l'adresse : beduwe@ut-capitole.fr avant le 15 octobre 2013.

Jeudi 24 octobre, 14h-18h : Évaluation & Professionnalisation


13h30 Accueil-café

14h00 Introduction: **Catherine Béduwé**, CRM, UT1

14h15-15h45 Présidence: **Gabriel Tahar**, CERTOP-CNRS, UT2

 **José Rose** LEST, Université Aix-Marseille

L'évaluation des actions d'aide à l'insertion des universités : Une question de méthode et de posture

 **Jean-François Orianne** Institut des sciences humaines et sociales, Université de Liège et ICHEC

Approche par les capacités et formation professionnelle : un outil d'évaluation

15h45-16h00 Pause

16h00-18h00 Présidence: **Véronique Bedin**, EFTS, UT2 et **Philippe Lemistre**, CEREQ-CERTOP, UT2

 **Marc Fourdrignier** Centre d'Etudes et de Recherche sur les Emplois et la Professionnalisation, Université de Reims

Les enjeux de l'évaluation dans la professionnalisation : L'exemple de la licence professionnelle intervention sociale

 **Dominique Glaymann**, Université Paris Est

L'évaluation des stages, un enjeu majeur face aux effets pervers de leur inflation dans les cursus d'enseignement supérieur

 **José Navarro et Jordi Planas** GRET, Université Autonome de Barcelone

Est-il légitime de considérer l'insertion professionnelle comme indicateur de la qualité de la formation, alors qu'une bonne partie des étudiants travaillent en cours d'études?

 **Jean-François Giret et Sophie Morlaix** IREDU, Dijon

L'évaluation des compétences comportementales : éléments de réflexions méthodologique à partir d'un dispositif pédagogique innovant

 **Lucie Ausseil** UMR EFTS, UT2

Évaluer dans le cadre d'une recherche-intervention : quels enjeux ? Le cas de l'évaluation d'un dispositif expérimental de la formation professionnelle supérieure agricole


Vendredi 25 octobre, 9h-13h : Professionnalisation & Evaluation

8h30 Accueil-café

9h00-10h30 Présidence: **Philippe Lemistre**, CEREQ-CERTOP, UT2

 **Sandrine Croity-Belz** PDPS, CUFR Champollion, Albi

Approche psychosociale de la professionnalisation

 **Pierre Doray** Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, Université du Québec

La professionnalisation des universités : Les articulations éducation-travail dans le champ universitaire québécois

10h30-10h45 Pause

10h45-12h45 Présidence: **Gabriel Tahar**, CERTOP-CNRS, UT2 et **Dominique Broussal**, EFTS, UT2

 **Jean Vincens** CRM, UT1

Professionnalisation et marché du travail

 **Prisca Kergoat et Philippe Lemistre** CERTOP, UT2

Professionnalisation de l'enseignement supérieur et sélection des publics : les faux-semblants de la démocratisation

 **Chokri Abdennadher et Emna Zamel** FSEG de Sfax et FSJEG de Jendouba, Tunisie

Formations professionnelles versus formations générales : analyse des disparités d'insertion des diplômés en Tunisie

 **Loïc Clavier** IUFM des Pays de la Loire, CREN, Université de Nantes

Quelle évaluation pour quelle professionnalisation des enseignants dans les ESPE

 **Julien Calmand et Isabelle Recotillet** CEREQ, Marseille

Les compétences des docteurs sur le marché du travail 5 années après la soutenance de thèse : résultats d'une enquête exploratoire.

12h45-13h00 Conclusion: **Catherine Béduwé**, CRM, UT1

13h00-14h30 Buffet de cloture



Quelles évaluations pour quelles professionnalisations à l'université ?

TOULOUSE, 24-25 OCTOBRE 2013

Lieu : Université Toulouse 2-Le Mirail,
Maison de la Recherche

APPEL A COMMUNICATIONS

Le réseau EFE, animé par des chercheurs en Économie, Sociologie, Psychologie sociale et Sciences de l'éducation de 5 laboratoires toulousains, le CRM (UMR UT1-CNRS), le CERTOP (UMR UT2-CNRS), le PDPS (UT2), le PRISSMH-SOI (UT3) et l'EFTS (UMR UT2-ENFA Toulouse) organise son troisième séminaire de recherche. Tout en restant centré sur la question de/des évaluation(s), il s'agit cette année d'approfondir la démarche pluridisciplinaire caractérisant le réseau en investissant la thématique de la professionnalisation, dans toutes les acceptions que peut donner à voir cette notion.

Les contributions émanant de différentes disciplines scientifiques sont les bienvenues. Un résumé ou une déclaration d'intention (2 pages minimum, bibliographie comprise) sont à adresser au plus tard le 31 mai 2013 à l'adresse : beduwe@univ-tlse1.fr ; Les papiers définitifs seront attendus pour le 30 septembre 2013.

Comme l'année dernière, ce séminaire se tiendra sur deux demi journées (24 octobre a.m et 25 octobre matin). Il mélangera conférences de chercheurs invités pour leur expertise de la question et contributions au débat autour des trois grandes questions retenues (cf. ci-après). L'objectif est, pour chacun de ces thèmes, de disposer de plusieurs points de vue sur lesquels on pourra échanger. Les communications seront exposées brièvement afin de réserver du temps aux échanges entre chercheurs et praticiens s'intéressant à ce type de problématique.

Comité scientifique : C. Béduwé, V. Bedin, D. Broussal, S. Croity-Belz, B. Fourcade, P. Lemistre, C. Soldano, G. Tahar et P. Terral

La formulation de la question « Quelles évaluations pour quelles professionnalisations ? » s'inscrit dans l'évolution des réflexions du Réseau sur la thématique plus globale des relations évaluation/formation/emploi. Les relations entre formations et emplois / travail / compétences sont au cœur de la professionnalisation de l'offre de formation, des cursus universitaires et des compétences délivrées aux étudiants. Son évaluation, par le biais des missions d'orientation et d'insertion professionnelle imposées aux Universités par la loi LRU de 2007, est devenue un enjeu pour le système Universitaire et un objet de recherche pour toutes les disciplines qui traitent de l'éducation.

Cependant, l'ambiguïté de la notion de professionnalisation, la diversité de ses formes concrètes de réalisation et de ses finalités rendent difficile toute approche simplificatrice de son évaluation. Et, en retour, les valeurs portées par les modèles d'évaluation, peu débattues et souvent non explicites, interrogent fortement l'usage de ces résultats d'évaluation comme soutien à la décision publique en matière d'éducation. La question posée veut rendre compte des difficultés qui existent à vouloir lier évaluation et professionnalisation. Le Réseau s'est fixé comme objectif de tenter d'apporter des réponses argumentées, utiles au débat public et à l'évolution de l'enseignement universitaire en permettant notamment la confrontation des points de vue issus de différentes disciplines scientifiques.

La professionnalisation des formations renvoie, quelle que soit l'approche disciplinaire, à deux aspects fondamentaux : le développement de l'employabilité des formés et des situations de professionnalisation d'une part (stages, alternance, modules d'aide à l'insertion professionnelle, à la construction de projet professionnel, ... y compris dans les cursus généraux) et la construction de cursus de formation qui tiennent compte des besoins de l'économie d'autre part (ancrage des formations dans la division du travail, rapprochement entre offre et demande de travail, intervention de professionnels dans les cursus, généralisation de la logique compétence, ... y compris dans les cursus généraux). La mise en œuvre de l'évaluation de ces différentes formes de professionnalisation est elle aussi plurielle dans ses formes, ses modèles, ses moyens, ses objectifs. Quelle que soit l'approche disciplinaire retenue, elle nécessite l'élaboration de postures (ou d'hypothèses), la mobilisation d'acteurs, la définition de l'objet à évaluer, la mise en œuvre d'une démarche d'évaluation, le choix d'indicateurs, l'interprétation des résultats et, enfin, la valorisation des processus et résultats de cette évaluation. Ces étapes reposent sur des choix – inhérents aux disciplines et aux chercheurs - qui ne sont jamais neutres.

On peut retenir trois grands types de questionnement, communs aux diverses approches disciplinaires se penchant sur l'évaluation et la professionnalisation :

- **Les valeurs de l'évaluation** : le questionnement des liens entre modèle d'évaluation et conception de la professionnalisation retenus, leurs valeurs implicites et explicites
- **Les enjeux de l'évaluation** : le questionnement sur le sens de l'évaluation et sur l'utilisation de ses résultats, dans la construction des formations, leur professionnalisation, la performance du système d'enseignement supérieur et la professionnalité étudiante
- **La normativité de l'évaluation** : le questionnement sur la manière dont le rapprochement des deux mondes parfois antinomiques de la formation et de l'emploi produit de la normativité, en termes de gouvernance, de certification et de sélection. Il s'agira d'analyser ce processus tant au niveau des pratiques enseignantes, des parcours étudiants que des choix des employeurs.

Les contributions à la réflexion pourront nourrir un ou plusieurs de ces questionnements tant ils sont susceptibles de se recouper. Nous souhaitons toutefois que les propositions de communication interrogent de façon centrale une de ces trois thématiques sur la base desquelles seront organisées les sessions du séminaire.

ISSN : 1776-3177
Marseille, 2015.