

Une analyse de la professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur à partir de l'insertion de leurs diplômés

Jean-François Giret

E.mail : jean-francois.giret@u-bourgogne.fr

Stéphanie Moullet

E.mail : stephanie.moullet@univmed.fr

Céreq,

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

Tél. 04 91 13 28 28

Ce document reprend et développe certains des résultats présentés aux journées d'étude du RAPPE (Réseau d'analyse des politiques éducatives), à Aix-en-Provence en novembre 2002, à partir des travaux menés par les auteurs au Céreq sur l'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur.

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.

Février 2008

SOMMAIRE

Introduction.....	3
1. Les logiques de la professionnalisation de l'enseignement supérieur.....	4
2. Vers une mesure de la professionnalisation des formations à partir de l'insertion professionnelle des diplômés.....	7
2.1. Des indicateurs de la professionnalisation basés sur les liens formation-emploi	8
2.2. Vers des degrés de professionnalisation	12
2.3. Des indicateurs de professionnalisation basés sur l'approche de Vincens et Chirache (1992)	14
Conclusion	18
Bibliographie	19
Annexe.....	21

INTRODUCTION

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

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

Notre recherche s'interroge sur les spécificités des filières professionnalisées en matière d'insertion. Ces filières souvent créées pour favoriser l'insertion professionnelle de leurs diplômés tout en répondant au mieux aux besoins du marché du travail se caractérisent-elles réellement par des modes d'entrée dans la vie active spécifiques ? Pour répondre à cette question, nous nous interrogeons d'abord sur les logiques qui ont sous-tendu à la création de ces filières professionnelles. En nous appuyant sur les données de l'enquête Génération 98 du Céreq sur l'insertion de jeunes, nous proposons ensuite une batterie d'indicateurs susceptibles de traduire ces caractéristiques de la professionnalisation. Plus précisément, il s'agit d'utiliser cet ensemble d'indicateurs pour substituer à la traduction dichotomique de la définition (professionnel / non professionnel) un ou plusieurs degrés de professionnalisation définis sur la base de ces indicateurs pour les différentes filières de l'enseignement supérieur. Du fait de la nature des données, l'approche privilégie de nombreux indicateurs issus du marché du travail pour étudier la professionnalisation et qui sont soumis aux spécificités de l'enquête (la conjoncture lors de la date d'interrogation, la taille de l'échantillon qui ne permet pas une analyse fine des données notamment par discipline, l'absence d'information sur les parcours scolaires ou universitaires...). Dans ces conditions, notre propos n'est pas ici d'établir un palmarès des formations en fonction de leurs débouchés sur le marché du travail, mais plutôt d'apporter un nouvel éclairage sur la professionnalisation à partir de l'analyse des liens existants entre les formations et les emplois occupés par les jeunes issus de ces filières.

1. LES LOGIQUES DE LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

La notion de professionnalisation de l'enseignement supérieur renvoie à des objectifs très différents selon les formations, les disciplines, les universités et les pays européens (Hutchmmaker, 2001). Alors qu'il s'agit pour certains de développer une vie universitaire plus en phase avec des demandes étudiantes d'information sur leur avenir professionnel, il s'agit pour d'autres de développer des formations davantage basées sur des pratiques. En Allemagne, par exemple, le système dual en vigueur fait du diplôme une qualification professionnelle reconnue et identifie la compétence par la maîtrise d'un « métier » (Verdier, 2001). D'autres pays comme le Royaume Uni sont dépourvus de véritable système institutionnalisé de formation professionnelle, dont la responsabilité incombe essentiellement aux entreprises (Leroux, 1997). Loin de ce cas de figure, la formation professionnelle en France repose historiquement sur une logique de formation scolarisée et validée par l'obtention de diplôme, mais avec de fortes spécificités pour l'enseignement supérieur. Nous nous proposons d'appréhender le caractère plus ou moins professionnalisé d'une formation en France en considérant successivement trois aspects. Le premier relève de la logique adéquationniste : il s'agit de répondre à des besoins précis du marché du travail en termes de niveaux et de spécialités. Le second correspond davantage à une volonté de rapprocher le monde de l'école du monde de l'entreprise, sans forcément qu'il y ait une volonté adéquationniste précise. En favorisant ce rapprochement, on faciliterait également la transition des jeunes diplômés vers le marché du travail. Le degré de professionnalisation peut enfin être apprécié au travers de la sélection à l'entrée que les filières professionnelles opèrent et l'homogénéité des savoirs qui y sont enseignés. Elles garantissent aux employeurs un niveau minimal de compétences relativement identifiables et permettent de ce fait une valorisation des compétences assez semblable entre individus.

En France, la logique adéquationniste a semble-t-il largement influencé le volonté de professionnaliser l'enseignement supérieur et notamment l'université. Même si dans l'histoire de l'université, la composante professionnelle a toujours existé dans les facultés de Droits, de Médecine et de Pharmacie, elle restait largement dominée par une mission culturelle générale et par une mission plus spécifique de formation des chercheurs, que seule l'université pouvait remplir (Prost, 1992). La nécessité de développer une formation professionnelle de niveau supérieur adaptée au marché du travail s'est progressivement développée dans les années 60 et 70. Comme l'a souligné Lamoure-Rontopoulo (1987), la professionnalisation s'est faite différemment dans les différents cycles de l'enseignement supérieur. Ainsi, la création des IUT, en 1966 répondait à la nécessité pour les employeurs, en accord avec les pouvoirs publics de produire une catégorie professionnelle intermédiaire entre ouvriers qualifiés et ingénieurs, les techniciens supérieurs. Dans les années 70, la professionnalisation devait concerner en priorité les étapes finales des cursus de 2^{ème} cycle : il s'agissait alors pour les autorités politiques de mettre en relation l'existence des besoins d'encadrement intermédiaires, notamment dans le secteur des services qui n'étaient ni satisfait par les diplômés d'IUT, ni par les écoles d'ingénieur (Lamoure-Rontopoulo, 1987.). A la fin des années 80, la création des IUP a également constitué une réponse aux problèmes de déficits de cadres industriels et tertiaires qui était pressenti à l'époque tout en concurrençant les écoles de commerce et d'ingénieurs, mais la volonté de professionnalisation allait au delà de la simple logique adéquationniste : l'IUP, pour ses créateurs, devaient « fonctionner comme des ferments de modernisation pour les universités, répondre en termes d'adéquation aux besoins économiques et technologiques d'entreprises, de secteurs, ou de branches afin d'être des vecteurs d'innovation technologique » (Bousquet, Darsh et *alii*, 1998). Au niveau local, les professionnels ont largement participé à l'identification des profils de carrières et à la construction des référentiels de métiers¹. Au total, le caractère adéquationniste, plus ou moins marqué, va recouvrir des contours différents selon les formations. Pour les STS, la référence adéquationniste était explicite au niveau national, les référentiels de formation étant à partir de référentiels d'activités professionnelles et d'emplois-types. Pour les IUT, elle est plus implicite bien que les partenaires sociaux, participent au sein des CPN² à l'élaboration des

¹ L'enquête réalisée par Bousquet, Darsh et *alii* (1998) auprès des IUP montrent que les deux tiers d'entre eux ont construit des référentiels de métiers avec le monde professionnel et les trois quarts ont défini conjointement des profils de métiers et de fonction.

² Commission Pédagogique Nationale.

programmes pédagogiques nationaux et que des adaptations locales peuvent en théorie répondre aux besoins plus spécifiques du marché du travail local.

La question du type de débouchés et de marchés du travail auquel s'adressent ses filières se pose assez naturellement dans cette logique adéquationniste : le processus de recrutement n'est pas le même au sein des secteurs privés et publics, dans les professions réglementées ou non réglementées, dans les marchés internes ou externes. Même si le rapport du Haut Comité (Vincens et Chirache, 1992) indique que les filières professionnelles ont vocation à se tourner vers le secteur privé dans la mesure où les débouchés y deviennent plus importants, les professionnalités requises y sont les plus diversifiées et donc les plus difficiles à analyser, la professionnalisation ne concerne pas uniquement des filières tournées vers le secteur privé, certaines formations dont les débouchés sont publics peuvent répondre à certains critères de professionnalisation. Le cas des IUFM est exemplaire : il prépare à un emploi déterminé en cas de réussite au concours. L'entrée dans la formation correspond avant tout au choix d'une carrière professionnelle. De même, les formations doctorales, bien qu'ayant des débouchés plus mixtes, sont dans certains cas très professionnalisées (Rose, 2002). Le doctorant, par le biais de participation à des contrats de recherche, de bourses ou d'allocations, participe à l'activité des laboratoires de recherches privés et publics et sont souvent intégrés dans une équipe de travail (Lassalle et *alii*, 1999). Les formations de médecine, les écoles d'infirmières ou d'assistantes sociales peuvent également être considérées comme des formations très professionnalisées, puisque là encore, elles permettent un accès à une carrière professionnelle déterminée dès l'entrée dans la formation. Le passage par ces formations est de plus la condition obligatoire pour accéder à ces emplois. Globalement, la professionnalisation des formations dans l'enseignement supérieur semble liée à l'existence d'un marché du travail fermé qui suppose à la fois une stabilisation institutionnelle du rapport de travail et des mêmes conditions de production et de reproduction pour chaque marché comme le définit Paradeise (1988). Cette fermeture du marché est parfaitement cohérente avec la volonté adéquationniste dans lesquelles s'inscrivent ces formations si elles permettent à leurs diplômés de franchir plus facilement les différentes barrières imposées par ces marchés. La sélection à l'entrée dans ces filières permettra de réguler l'offre de diplômés et de maintenir la valeur marchande du diplôme (Vincens, 1987).

Le développement des filières professionnelles va donc se justifier par une volonté de réponse plus ou moins ciblée à des besoins du marché du travail. Cette précision dans les débouchés se double d'un souci d'opérationnalité (Vincens et Chirache, 1992) : les jeunes doivent disposer des savoirs nécessaires pour occuper rapidement l'emploi vers lequel il s'oriente lors de leur formation. L'objectif est alors de minimiser les coûts et les temps de formation spécifique pour occuper cet emploi. Cette formation spécifique à l'emploi peut être acquise lors des enseignements classiques, mais également par le biais d'intervenants extérieurs au système éducatif et par les stages. Le temps consacré aux stages, la qualité des stages, de l'encadrement des entreprises recevant les stagiaires et/ou s'impliquant dans la formation sont souvent les principaux atouts d'une filière pour attirer les étudiants. Le débat sur la professionnalisation et la frontière entre filières générales et professionnelles ne se résument pas seulement à une opposition manichéenne entre savoirs généraux et savoirs spécifiques, certaines formations considérées comme très professionnelles comme les écoles d'ingénieurs étant parfois basées sur la maîtrise et le développement du savoir mathématique (Vincens, 2002). Ce débat se nourrit aussi de la distinction entre savoirs, savoir-faire et savoir-être. Comme l'indique le rapport Dupeyrat (2002), les attentes plus spécifiques des entreprises par rapport à la professionnalisation se portent sur les savoir-être, c'est à dire sur les comportements au sein de l'entreprise et avec l'extérieur, alors qu'elles sont généralement satisfaites des savoirs et savoir-faire appris dans ces filières. De ce fait, les stages sont un des rares moyens pour mettre le jeune en situation de travail.

Le rapprochement de la sphère éducative et de la sphère professionnelle, au-delà d'une simple logique adéquationniste dans la définition des besoins devait permettre de structurer un véritable partenariat entre les deux sphères. Pérenniser des coopérations peut alors transformer les modes de régulation existant sur le marché du travail et les contenus des formations. Ainsi, Kariya et Rosembaum (1995) en se référant aux partenariats existants au Japon mais également aux Etats-Unis soulignent l'intérêt réciproque que les entreprises et les établissements de formation ont à développer des relations durables. Sur le marché du travail, cette coopération permet aux entreprises et aux diplômés de réduire l'incertitude associée au recrutement et à la relation d'emploi : elle procure aux étudiants des informations privilégiées sur le type d'emplois auxquels ils peuvent candidater et permet à l'établissement de formation de les orienter lorsqu'ils formeront leur projet professionnel. Réciproquement, les entreprises bénéficient d'une meilleure information sur les caractéristiques des jeunes grâce aux stages, mais également aux connaissances des règles de sélection scolaire et aux réseaux d'anciens élèves. La coopération peut aller jusqu'à la conception commune de curriculum et le choix des formations techniques : c'est notamment le cas quand des employeurs ont

besoin d'une formation spécifique dont le prix de la formation serait très élevé si elle était financée par l'entreprise. Le coût lié à la présence d'intervenants de l'entreprise ou à l'encadrement de stagiaires est alors préférable. Enfin, cette coopération est également un moyen de gérer et de réduire les tensions conjoncturelles sur les marchés du travail, en permettant aux entreprises d'avoir une source de recrutement stable notamment dans la période de pénurie de main-d'œuvre, pour les formations d'avoir des débouchés même en période de récession...

En France, la négociation des universités avec les entreprises, bien que récente, a été rendue nécessaire pour constituer les dossiers de demande d'habilitation de formations technologiques et professionnelles. Comme l'indique Dubois (1997), ce type de coopération recouvre différentes facettes : il peut s'agir de trouver des professionnels pour assurer des cours ou pour pourvoir des postes de professeurs associés, de collecter des lieux de stages, de récolter la taxe d'apprentissage, d'organiser des formations sur le mode de l'apprentissage ou de faire reconnaître le diplôme dans les grilles de classification. Néanmoins, cette volonté d'intégrer les entreprises dans les équipes d'enseignants se heurte à des difficultés. C'est notamment le cas pour les licences professionnelles, où malgré une volonté affichée de faire une large place aux professionnels³, les salariés d'entreprises y sont relativement peu présents, souvent remplacés par les intervenants d'organismes professionnels ou de formations (Maillard et Veneau, 2003).

D'une manière plus large, les liens qui peuvent se nouer entre les formations et le monde professionnel peuvent être pour les élèves porteuses d'embauche et pour les entreprises un moyen de repérage et d'assurance sur les qualités professionnelles des jeunes au-delà de celle identifiable par le diplôme détenu. Ces liens au travers de relations entre enseignants et personnels des entreprises font apparaître à la jonction de l'école et l'entreprise un capital social collectif (Lecoutre, 2003). Le capital social est d'une part un ensemble d'interconnaissances qui se développent entre les individus (élèves et employeurs) au cours de la formation initiale. Il est d'autre part collectif dans la mesure où il est un ensemble de connaissances, de règles d'attentes communément partagées par les enseignants et les employeurs, donc « une ressource collective permettant de s'entendre sur les qualités des élèves transitant par le dispositif de formation » (Lecoutre, 2003, p. 13). Le passage des jeunes au sortir de l'école vers le marché du travail s'appuie sur ce capital social auquel les parties en présence peuvent accéder, le lien social constitué facilitant l'accès au premier emploi. Les formations professionnelles peuvent alors s'envisager comme organisations supports de réseaux sociaux et par là joueraient « un rôle d'articulateur » (Lecoutre, 2003) sur le marché du travail entre le système éducatif et les entreprises en assurant la mise en relation entre offre et demande d'emploi.

Les formations professionnelles ont un troisième objectif plus ou moins explicite : il s'agit de garantir un niveau de compétences. Tous les diplômés de ces filières ont un potentiel minimum qui est garanti à l'employeur, mais également aux jeunes qui entrent dans ces filières. Cette garantie passe par une sélection quasi-systématique à l'entrée de ces filières. Elles imposent un niveau minimum de connaissances qui seront nécessaires pour réussir le cursus de la formation : en revanche, la sélection durant la formation est en général plus faible que dans les filières générales, notamment en premier cycle. Cet aspect sélectif est sans doute un des critères des réussites des filières professionnelles de l'enseignement supérieur lorsqu'on examine les vœux d'orientation des jeunes en classes de terminales. C'est d'ailleurs ce que souligne d'emblée le rapport Dupeyrat (2002) : l'image des formations professionnelles auprès des jeunes, des familles et des entreprises n'est pas comme « souvent » dans l'enseignement secondaire une image de « second choix » ou de « choix par défaut ». Elles sont au contraire quasiment les seules formations à sélectionner avec les classes préparatoires aux grandes écoles, alors que les formations généralistes, notamment en premier cycle sont dans l'obligation d'accepter tous ceux qui n'ont pu entrer dans les filières professionnelles courtes. L'entrée dans la filière professionnelle garantit aux jeunes un niveau de compétences spécifiques pour les emplois auxquels ils peuvent accéder mais également un savoir théorique nécessaire s'ils veulent poursuivre les études⁴.

Le seuil minimal de compétences n'est pas seulement garanti par la sélection à l'entrée : la formation dispensée tout au long du cursus en est un des principaux vecteurs. Face à des filières généralistes, où un sentiment d'incertitude chez les étudiants concerne à la fois la finalité de leurs études (Fellouzis, 2002), le contenu des enseignements et les moyens à mettre en œuvre pour réussir les filières professionnelles,

³ Le partenariat avec le monde économique étant même devenu le critère déterminant de la procédure d'évaluation des projets de création des licences professionnelles.

⁴ En effet, on ne peut exclure des « stratégies de palier », c'est à dire commencer ses études dans l'enseignement supérieur par une filière courte professionnelle, puis poursuivre dans une filière généraliste ou professionnelle.

notamment en premier cycle donnent « clé en main » des objectifs professionnels avec un enseignement reçu et des moyens en relation directe avec ces objectifs. C'est notamment le cas dans les filières courtes de l'enseignement supérieur professionnel où les étudiants travaillent essentiellement à l'intérieur d'un espace scolaire et où leur travail personnel est essentiellement dirigé par une équipe pédagogique beaucoup plus nombreuse (Lahire, 1997). Le nombre peu élevé d'étudiants dans chaque promotion et la sélection à l'entrée sont également propices au développement d'un « esprit d'école » (Vincens, 1987), pouvant apparaître comme une valeur ajoutée à la formation. Le bureau des élèves, les réseaux d'anciens élèves, les associations sportives, les « juniors entreprises » seront autant d'éléments susceptibles de développer cet esprit d'école...

2. VERS UNE MESURE DE LA PROFESSIONNALISATION DES FORMATIONS À PARTIR DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES DIPLÔMÉS

Nous nous proposons de retenir ces trois aspects de la professionnalisation en France pour appréhender le niveau de professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur. Plus précisément, il s'agit dans ce qui suit de définir un ensemble d'indicateurs susceptibles de traduire ces différentes caractéristiques de la professionnalisation, à partir des liens existants entre les formations et les emplois occupés par les jeunes issus de ces formations. Dans ce but, nous nous appuyons sur une enquête longitudinale, l'enquête « Génération 98 » réalisée par le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq). Elle concerne 55 000 sortants du système éducatif en 1998 tous niveaux et toutes spécialités de formation confondus parmi les 750 000 primo-sortants à cette date. Le champ de notre analyse se limite aux sortants de l'enseignement supérieur, soit environ un sortant sur deux du système éducation en 1998 (Epiphane et *alii.*, 2001). Le champ de l'enquête couvre la quasi-totalité des filières professionnelles et académiques de l'enseignement supérieur. En effet, l'ensemble des sortants de l'université, du premier ou troisième cycle, qu'ils aient ou non obtenu le diplôme correspondant à la classe de sortie est pris en compte. Le champ concerne également les sortants, diplômés ou non, de STS et d'IUT, d'écoles d'ingénieur et de commerce, d'école d'art et d'architecture. Les sortants de la filière Santé sont également interrogés ainsi que ceux issus d'école de la santé et du social. Enfin, les sortants de première année d'IUFM, obtenant le concours ou non, font également partie de l'enquête. Ils sont 23 % de la Génération à quitter une université ou un établissement rattaché, 9 % sortent d'une école de l'enseignement supérieur, 3 % d'un IUFM ou d'un centre privé d'enseignement⁵. Créés en 1999, les licences professionnelles ne font pas partie de l'enquête des sortants de formation initiale en 1998.

Les données d'enquête sont rétrospectives. Elles permettent d'analyser les trois premières années de vie active au regard de la formation initiale⁶. Elles autorisent donc la comparaison des modalités d'insertion professionnelles des jeunes selon leur niveau d'éducation. L'enquête fournit plus particulièrement des informations sur les différents emplois occupés par le jeune, sur les stages en entreprise durant les études, sur les opinions des jeunes concernant l'appréciation du bon usage de leurs compétences dans l'emploi qu'ils occupent. Ces différentes informations nous permettront de définir plusieurs indicateurs de professionnalisation.

L'enquête nous permet d'identifier les sortants du système éducatif selon une nomenclature assez fine des filières de formation. Nous avons choisi de mettre l'accent sur une décomposition en termes de filières de

⁵ En revanche, sont exclus du champ de l'interrogation les formations dépendant du ministère de la jeunesse et des sports, les écoles d'ingénieurs sous tutelle du ministère de la défense, les écoles de notariat et juridiques, les écoles normales supérieures, les élèves sortis non diplômés des écoles de l'enseignement supérieur, qui ne sont pas les écoles dépendant des universités - IUT - ni des formations supérieures dispensées dans des lycées -Bts entre autres. De même, les étudiants de nationalité étrangère issus de l'Université ne sont pas interrogés.

⁶ Cette enquête succède à l'enquête Génération 92 qui interroge cinq ans après la fin de leur formation initiale les jeunes sortis du système éducatif en 1992. Si l'objectif poursuivi est le même, Génération 92 met d'avantage l'accent sur les situations d'emploi que ne le fait Génération 98 (Epiphane et *alii.*, 2001). Concernant cette dernière, des ré-interrogations sont prévues en 2003 et 2005.

formation en regroupant sous forme très agrégées les spécialités pour avoir un échantillon significatif (cf. Tableau 1). Le niveau d'analyse choisi se focalise sur les spécificités de chaque filière⁷ mais écarte de fait le caractère plus professionnel de certaines spécialités par rapport à d'autres (la gestion et l'économie par exemple).

Tableau 1

Les filières de l'enseignement supérieur retenues dans notre analyse*

Formations et spécialité	Effectifs (pondérés)	Fréquence (%)
École ingénieur	17 022	5,0
École de commerce	10 156	3,0
Doctorat Sciences exactes	3 101	0,9
Doctorat Sciences humaines	2 059	0,6
Diplôme de 3ème cycle santé	5 671	1,7
DEA Sciences exactes - industriel	1 714	0,5
DESS Sciences exactes - industriel	3 522	1,0
DEA Sciences humaines et sociales - tertiaire	3 745	1,1
DESS Sciences humaines et sociales - tertiaire	12 467	3,7
Maîtrise Sciences exactes - industriel	3 833	1,1
Maîtrise Sciences humaines et sociales - tertiaire	21 460	6,3
Licence Sciences exactes - industriel	3 745	1,1
Licence Sciences humaines et sociales - tertiaire	17 664	5,2
DUT industriel	12 114	3,6
BTS industriel	40 215	11,8
DUT tertiaire	13 230	3,9
BTS tertiaire	59 865	17,6
DEUG Sciences exactes	4 875	1,4
DEUG Sciences Humaines et Sociales	44 146	13,0
IUP industriel	1 293	0,4
IUP tertiaire	2 974	0,9
MST, Mastère	2 267	0,7
DEUST, DEUP	2 014	0,6
Post DUT, Post BTS	2 988	0,9
IUFM	23 341	6,8
Écoles santé - social niveau III	25 360	7,4
<i>Ensemble</i>	<i>340 841</i>	<i>100,0</i>

* Chaque diplôme concerne les sortants de formation initiale à ce niveau, il inclut donc les non diplômés. Les catégories regroupant autres formations de niveau bac +3, bac+4 et +5 ne sont pas prises en compte du fait de leur très grande hétérogénéité.

2.1. Des indicateurs de la professionnalisation basés sur les liens formation-emploi

A partir des informations disponibles dans l'enquête Génération 98, il est possible de construire des indicateurs susceptibles de traduire les trois dimensions de la professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur énoncées ci-dessus. Nous avons choisi d'utiliser à la fois des indicateurs strictement statistiques basés sur des tables de correspondance entre nomenclature de formations et d'emplois et des indicateurs davantage basés sur la perception individuelle des jeunes, ce qui nous permet notamment d'éviter d'accorder trop de poids aux problèmes de nomenclatures qui se posent dans ce type d'analyse⁸. Selon la dimension considérée, ils permettent de faire apparaître certaines formations comme plus professionnelles que d'autres du point de vue de leur rapport à l'emploi. Nous présentons ici les principaux indicateurs utilisés.

⁷ Raulin (1997) pour sa part caractérise les formations uniquement à partir de la nomenclature dite des spécialités de formation (NSF). En 1996, 44 % des effectifs du supérieur sont alors à ranger du côté des formations professionnelles

⁸ Nous renvoyons les lecteurs intéressés par le choix et la construction de ces indicateurs, ainsi qu'à leur classement, à une communication plus méthodologique au GDR RAPPE en novembre 2002 à Aix en Provence.

Un niveau de correspondance entre la formation et l'emploi détenu en début de vie active peut traduire la dimension adéquationniste de la professionnalisation. Il peut se mesurer au travers de l'éventail des professions occupées par les jeunes à l'issue de leur formation, renseignant sur son caractère plus ou moins professionnalisé, l'hypothèse sous-jacente étant que l'amplitude est décroissante avec le degré de professionnalisation de la filière (Dupray, 2000 ; Kirsch et Werquin, 1996)⁹. On retient un indicateur d'adéquation entre la spécialité de la formation et le domaine de connaissance de l'emploi détenu. Plus précisément, la nomenclature NSF des formations est mise en correspondance avec celle des familles professionnelles établies par le Céreq (Barrat et alii, 1993). Cette nomenclature définit des champs professionnels homogènes en croisant la fonction individuelle exercée et le domaine de spécialité. Le domaine de spécialité vise à identifier une activité au travers de connaissances mobilisées dans l'exercice de son activité professionnelle. Il recouvre un ensemble de connaissances scientifiques et/ou techniques qui peut être mis en rapport avec la nomenclature des spécialités de formation issues de la NSF. Elle permet d'établir une grille de correspondance entre spécialités détaillées de formation dans l'enseignement supérieur (en 35 modalités) et domaines d'emploi (56 domaines) pour chaque filière de l'enseignement supérieur, et donc de calculer, pour ces filières un taux moyen de ciblage des débouchés (cf. graphique en Annexe). Les écoles de niveau III dans le domaine de la santé et du social (école d'infirmières, d'assistantes sociales...) ainsi que les troisièmes cycles de santé sont les formations où le degré de correspondance est le plus élevé (près de 90 %). Dans une moindre mesure les IUFM (avec un taux d'adéquation de 77 %), les écoles de commerce, les doctorats en Sciences exactes suivis des IUP et des DUT industriels présentent des degrés élevés « d'adéquation » (proches de 60 %). Ces formations sont celles qui soit débouchent sur des diplômes nécessaires pour entamer certaines carrières professionnelles et accéder à des marchés fermés soit correspondent aux filières sélectives à l'entrée. A l'opposé, les formations universitaires en particulier de premier cycle - l'archétype d'une filière ouverte - et dont le diplôme n'a pas vocation à préparer à une entrée immédiate sur le marché du travail affichent les niveaux de correspondance formation-emploi les plus faibles (inférieur à 18 %). Il est également possible de définir l'adéquation formation-emploi en terme de concentration des diplômés dans une profession, sans faire explicitement un lien entre les nomenclatures de formation et d'emploi. Il est basé sur le nombre de professions (basé sur la nomenclature des familles professionnelles de la DARES en FAP) concentrant 75 % des jeunes employés en mars 2001. Plus ce nombre de professions sera réduit, plus la formation sera ciblée vers un nombre limité d'emplois. Comme précédemment, le graphique présenté en Annexe montre que les professions de la santé ainsi que les doctorats notamment ont des débouchés beaucoup plus concentrés que les formations de DEUG ou même de BTS.¹⁰

La mobilité professionnelle peut également indiquer le degré de professionnalisation selon que la succession des emplois occupés recouvre ou pas une large palette de professions. On suppose que la part (moyenne) des jeunes qui ont connu sur leur début de vie active au moins une mobilité de domaine professionnel (avec ou sans changement conjoint d'employeur) reflète la qualité de l'appariement initial (au premier emploi) entre individus et employeurs : ces mobilités seront d'autant moins fréquentes que les compétences des débutants sont correctement identifiées par l'employeur¹¹. Inversement, le changement de domaines professionnels au cours des trois premières années de vie active traduirait donc le moindre caractère professionnel des formations telles que les formations non universitaires courtes de niveau bac + 2 : les DUT et BTS ont des taux de mobilités en trois ans dépassant 45 %. Ces taux de mobilité sont très faibles (inférieur à 6 %) pour les formations en santé social (3èmes cycles et écoles de niveau III) (cf. graphique en Annexe).

La densité du lien école-entreprise, qui doit théoriquement caractériser les formations professionnelles, peut être appréciée au moyen des stages. Ils sont en effet une des manifestations les plus visibles du lien école-entreprise : le stage traduit la connexion concrète de la formation avec le milieu professionnel visé. Si le stage est un élément d'information sur la valeur des candidats pour l'employeur, pour les jeunes, il est

⁹ Cette hypothèse n'est recevable qu'à condition qu'il n'y ait pas de forte disparité dans le rationnement des débouchés en terme d'emplois pour certaines formations. L'éventuelle pénurie d'emploi dans le cœur de métier auquel destine une formation peut conduire à des reports vers d'autres professions et donc élargir l'éventail des débouchés. Paul et Murdoch (2002) s'intéressent au lien entre la filière d'études et le domaine de l'emploi en faisant l'hypothèse que les formations qui conduisent à des emplois de haut niveau et à un large éventail de domaines différents permettent aux diplômés de se protéger des fluctuations du marché du travail.

¹⁰ Cet indicateur basé sur la concentration des professions, ainsi qu'un autre basé sur les C.S. n'est utilisé que dans la partie 3.3. de façon à ne pas alourdir l'analyse avec des indicateurs qui risquent d'être trop redondants.

¹¹ De nouveau, cet indicateur n'est satisfaisant que si les mobilités découlent de moins bons ciblage initiaux des formations et pas d'une pénurie d'emplois qui seraient les débouchés « adéquats » de ces formations.

également un moyen de nouer des relations dans un cadre d'activité professionnel, relations les plus efficaces en matière d'accès à l'emploi (Lecoutre, 2003). Comme indicateur du lien entre formation et sphère professionnelle, on retient l'appréciation des jeunes du rôle des stages du point de vue des compétences acquises et des relations professionnelles nouées à cette occasion¹².

L'intégration dans le milieu professionnel est la plus profitable pour les filières de santé social. Pour les écoles de niveau III de formation, la totalité des sortants considèrent avoir acquis des compétences durant leur stage. Le DESS Sciences exactes ou industriel, l'IUP (tertiaire et industriel) et les écoles de commerce et d'ingénieur présentent également les meilleurs résultats en matière de compétences acquises et de développement d'un réseau de relations. En revanche, l'appréciation des stages effectués par les sortants de filières de l'université, DEUG et Licence Sciences humaines et sociales notamment est plus mitigée.

La pérennité de la relation entre l'employeur et le salarié peut relever aussi de leur rencontre en cours de formation initiale sans qu'elle se soit instituée par le biais de stage. On peut alors faire l'hypothèse qu'une formation professionnelle permet, davantage qu'une formation générale, de constituer les premières ressources relationnelles à caractère professionnel de la carrière et donc de maintenir ce lien employeur-salarié plus fortement. L'indicateur de la part des jeunes déjà entrés dans l'entreprise de son premier emploi s'est avéré trop peu dispersé pour être retenu parmi les variables de professionnalisation.

Le caractère professionnalisé d'une formation repose également sur la garantie d'un niveau minimal de compétences acquises à la sortie de la filière et diminue par-là le risque d'embauche pour les employeurs potentiels. La sélection à l'entrée, généralement plus élevée, 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. Dans la logique des théories crédentialistes (Berg, 1971), l'intérêt d'une formation dépend avant tout de la qualité du signal émis sur le marché du travail. L'entreprise doit interpréter la valeur de l'information disponible dans le signal (Spence, 1973). Or la multiplication des niveaux scolaires et des signaux brouille souvent l'interprétation de l'information (Pigliaru et Vanini, 1995), notamment pour les filières les moins sélectives. De ce fait, la fiabilité du signal serait plus grande pour les filières professionnelles que pour les autres filières. Sur le marché du travail, cela se manifesterait par des rendements plus homogènes. On fait ainsi l'hypothèse que les variances des salaires perçus entre les jeunes issus d'une filière professionnelle sont moindres que celles observées pour les sortants de filières générales.

On retient donc le coefficient de variation du salaire (mensuel) perçu correspondant à l'emploi occupé en mars 2001 comme indicateur de cette dernière dimension de la professionnalisation. Parmi les formations qui apparaissent comme les plus professionnelles selon ce critère (cf. Tableau 2), figurent les écoles de santé social de niveau III, les écoles d'ingénieur, les IUFM ainsi que les DESS et les IUP industriels. Pour ces formations, la faible dispersion des salaires peut aussi relever, au moins pour une part, de l'homogénéité des professions occupées, en particulier pour les sortants d'écoles de santé social et d'IUFM. A l'inverse, le caractère peu professionnel des troisièmes cycles de santé peut être le résultat de situations professionnelles très diverses et donc de salaires très dispersés. Pour les licences, les maîtrises tertiaires et les IUP tertiaires, le coefficient de variation des salaires élevé peut résulter de moins grande homogénéité dans les compétences acquises ou moins grande fiabilité du signal émis par le diplôme mais également de situations de déclassement. Selon cette même logique, la part de ceux qui se disent ne pas être employés à leur niveau de compétences en 2001 sera donc d'autant plus élevée que les acquis en formation initiale sont mal identifiés. Selon cet indicateur, les sortants d'écoles de santé et social de niveau III et les docteurs sont ceux qui attestent le plus souvent du « bon usage » de leur niveau de compétence détenu. *A contrario*, selon ce critère, les diplômés des filières générales de niveau II, notamment en sciences humaines et sociales sont ceux qui déclarent le plus souvent ne pas être utilisés à leur niveau de compétences.

¹² Seuls, les jeunes ayant effectués au moins un stage, obligatoire ou non, au cours de leurs études sont concernés dans l'enquête par les questions sur les stages. Cet indicateur s'applique à l'ensemble des filières générales et professionnelles. Qu'ils sortent de l'une ou l'autre de ces filières, les jeunes déclarent en majorité avoir effectué au moins un stage, lors de leur dernière année de formation ou antérieurement.

Tableau 2

Quelques indicateurs de professionnalisation d'une formation construits à partir des données d'insertion de l'enquête Génération 98

Diplôme et spécialité	Jeunes qui ont acquis des compétences durant leurs stages	Jeunes qui ont noué des relations professionnelles durant leurs stages	Jeunes qui ont un emploi en mars 2001 correspondant à leur spécialité de formation	Jeunes qui ont connu au moins un changement de domaine professionnel	Jeunes n'étant pas utilisés à leur niveau de compétences en mars 2001	CV des salaires pour l'emploi de mars 2001*
	(en %)					
École ingénieur	93,48	77,45	49,68**	26,8	20,6	0,246
École de commerce	95,74	79,86	66,22	36,9	23,4	0,394
Doctorat Sciences exactes	85,36	68,57	58,78	21,4	17,3	0,305
Doctorat Sciences humaines	85,09	62,07	44,01	24,6	13,6	0,436
Diplôme de 3ème cycle santé	94,17	86,34	89,27	5,5	27,5	0,550
DEA Sciences exactes - industriel	89,79	58,14	48,41	24,9	23,7	0,309
DESS Sciences exactes - industriel	97,06	77,47	48,91	29,3	25,3	0,241
DEA Sciences humaines et sociales - tertiaire	83,5	65,91	45,56	33,0	30,8	0,380
DESS Sciences humaines et sociales - tertiaire	89,95	75,46	43,92	33,3	25,4	0,391
Maîtrise Sciences exactes - industriel	84,05	51,05	39,69	41,3	24,3	0,404
Maîtrise Sciences humaines et sociales - tertiaire	79,73	55,95	31,99	35,5	32,8	0,458
Licence Sciences exactes - industriel	80,8	60,75	33,27	43,1	34,4	0,357
Licence Sciences humaines et sociales - tertiaire	72,78	51,12	38,94	36,0	33,8	0,449
DUT industriel	88,14	64,88	57,49	46,1	27,8	0,342
BTS industriel	74,48	60,01	51,66	52,1	29,1	0,347
DUT tertiaire	83,43	63,62	51,91	48,0	26,9	0,283
BTS tertiaire	85,17	63,21	52,82	47,7	28,1	0,384
DEUG Sciences exactes	69,01	54,46	15,28	44,4	25,7	0,304
DEUG Sciences Humaines et Sociales	69,06	52,27	17,19	43,2	25,1	0,404
IUP industriel	95,63	81,63	59,59	36,3	23,3	0,264
IUP tertiaire	93,28	84,02	57,72	30,9	36,5	0,409
MST, Mastère	93,45	69,82	47,07	37,2	26,5	0,352
DEUST, DEUP	83,59	70,73	38,08	43,1	26,6	0,319
Post DUT, Post BTS	88,33	69,21	50,1	43,3	27,8	0,292
IUFM	70,8	49,84	77,6	24,1	24,5	0,279
Écoles santé - social niveau III	99,29	82,23	89,12	5,7	8,2	0,244
Ensemble	84,22	66,77	51,45	37,2	25,6	-

Notes de lecture : * Plus ce coefficient est faible et plus la fourchette des salaires est resserrée.

** Parmi les emplois occupés à trois ans par les sortants d'école d'ingénieurs, 49,7 % sont en adéquation avec la spécialité de formation. La nomenclature des spécialités de formation retenue est la suivante : Maths, Physique, phys-chimie, chimie, Sc terre vie, Droit-sc politique, Eco-AES-Sc sociales, Hist-géo, Psychologie, Lettres-Philosophie(y compris théologie), Langues, Arts, Autres disciplinaires, Automatismes, robotique, Electricité-électronique, Mécanique, Agriculture et agroalimentaire, Autres industrielles, Santé social, Enseignement, formation, Commerce, vente, banque, assurance, Compta, gestion, Informatique, bureautique, Autres tertiaires.

2.2. Vers des degrés de professionnalisation

Sur la base des six indicateurs précédents, nous avons construit dans un premier temps un indicateur synthétique correspondant à la somme des rangs obtenus pour chaque formation est établi. Ce méta-indicateur nous permet d'ordonner les filières de formation sur une échelle de professionnalisation (Figure 1). Cette représentation fait clairement apparaître deux groupes de formations dans l'échelle de professionnalisation ainsi calculée. Parmi les formations les plus professionnalisées, se trouvent celles des écoles de la santé et du social de niveau III, largement plus professionnelles que les autres formations, les IUP industriels, les troisièmes cycles santé, les DESS et Doctorats Sciences exactes et industriels, ainsi que les diplômés d'écoles d'ingénieur et de commerce. A l'autre extrême, les DEUG, Licences et maîtrises de Sciences humaines et sociales sont parmi les formations définies comme les moins professionnelles. Il convient de noter que l'échelle de professionnalisation distingue les formations essentiellement sur la base de leur spécialité alors qu'un seul des six indicateurs se réfère à la spécialité. Les spécialités industrielles renvoient généralement à des formations plus professionnelles que les spécialités tertiaires. Le positionnement différent pour un même diplôme selon la spécialité est particulièrement notable pour les DESS, les DEA et pour les Doctorats : les spécialités Sciences exactes et industrielles sont identifiées comme largement plus professionnelles que les Sciences humaines et sociales et les spécialités tertiaires. En revanche, pour les filières professionnelles courtes comme les BTS et DUT, la spécialité de formation agit peu sur le niveau de professionnalisation : les formations tertiaires et industrielles sont proches, les DUT étant dans les deux cas plus professionnels que les BTS.

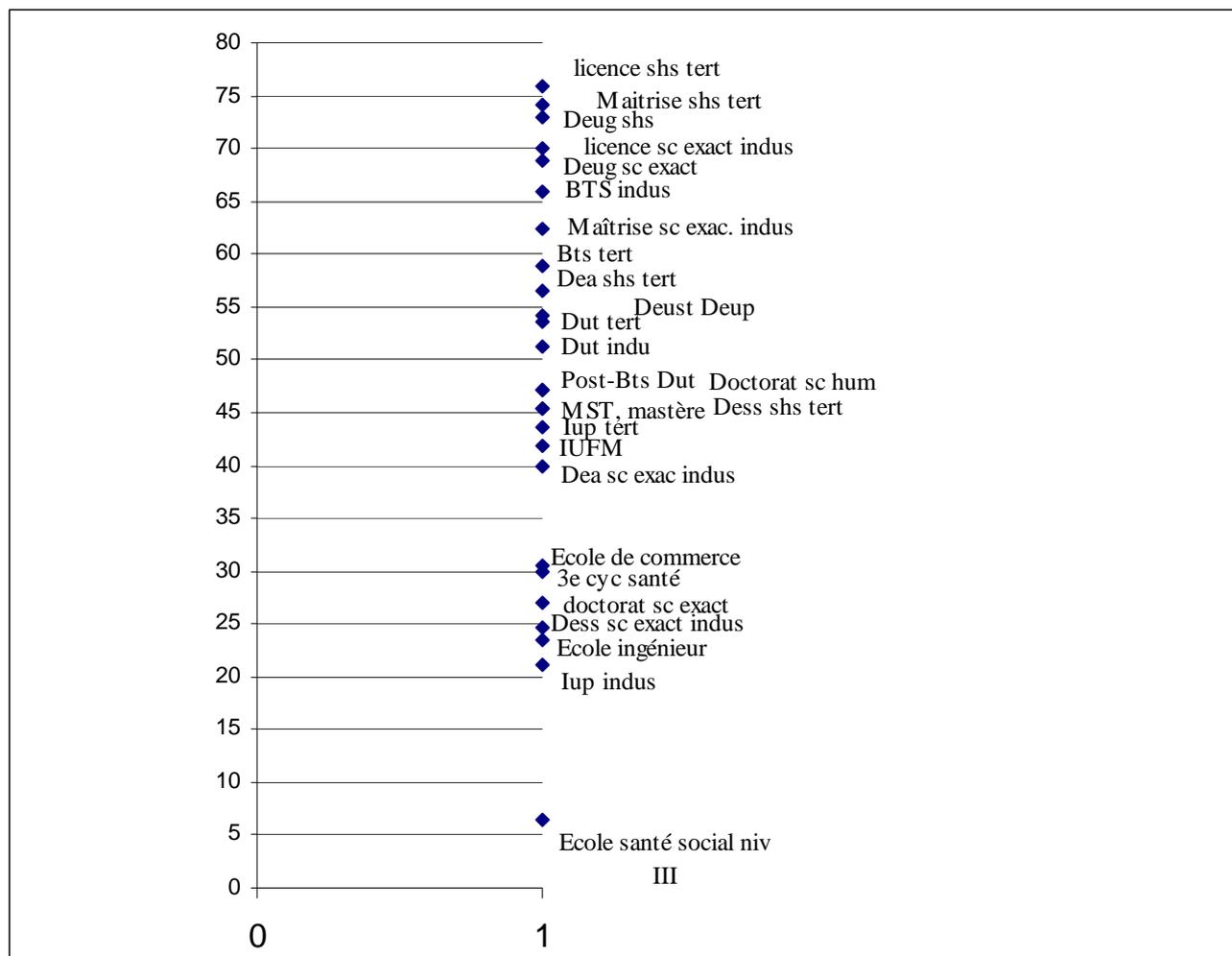
Si le recours à un indicateur synthétique nous permet de classer globalement les formations, il ne tient pas compte du poids respectif des indicateurs et de leur corrélation éventuelle. D'un point de vue statistique, l'analyse en composantes principales nous permet de déterminer les principaux facteurs indépendants tout en expliquant au mieux la variance totale des indicateurs. Cette analyse fait apparaître deux axes indépendants qui expliquent plus de 70 % de la variance.

Le premier axe, représentant près de 51 % de cette variance, différencie les formations selon la valorisation des stages que les jeunes ont effectués dans leur cursus et selon le lien formation-emploi. Il oppose des formations où les diplômés valorisent les stages et où le ciblage de ces formations est relativement fin comme les écoles d'infirmière ou d'assistante sociales, à des formations où les jeunes valorisent peu les stages, lorsqu'ils en font, et où les débouchés professionnels sont larges. D'un côté, se trouvent des formations comme les écoles d'infirmières ou d'assistantes sociales ou les facultés de médecine où le diplôme est une condition nécessaire pour trouver un emploi et où les stages sont fortement valorisés par les étudiants. A l'autre extrémité, se trouvent des formations plus générales comme le DEUG ou les licences de Sciences humaines où le lien diplôme-emploi est beaucoup plus lâche.

Un deuxième axe, orthogonal au premier et donc *a priori* indépendant, explique 21 % de l'inertie. Cet axe différencie principalement les formations selon l'ampleur des rémunérations que peuvent obtenir les jeunes à leur sortie sur le marché du travail. Des formations, pour lesquelles valorisation des stages et lien formation-emploi sont semblables, comme les formations dans la santé au niveau III et au niveau I se retrouvent ici diamétralement opposées : les fourchettes de rémunérations pour les premières étant beaucoup plus resserrées que pour les secondes. Un second indicateur, la part de jeunes qui ne se jugent pas employés à leur niveau de compétences, contribue également à la formation de cet axe, mais à peu près dans les mêmes proportions que pour l'axe 1. Il clive principalement les formations selon leurs spécialités, les jeunes issus de formations tertiaires sont généralement proches de cet indicateur sur le plan formé par les deux premiers axes alors que les formations de spécialités industrielles en sont très éloignées.

Figure 1

Un exemple de classement de la professionnalisation des formations selon un méta-indicateur basé sur les liens formation-emploi (Somme des rangs, base 10 pour les Écoles santé-social niveau III)



Note de lecture : Les formations sont classées par ordre croissant, de la plus à la moins professionnelle.

Le Tableau 3 présente les coordonnées de chaque formation sur les axes 1 et 2 triés dans l'ordre décroissant pour l'axe 1 et croissant pour l'axe 2. Cela permet d'obtenir deux classements différents des formations selon deux axes de professionnalisations que l'on suppose indépendants. Ainsi, pour l'axe 1 qui concerne à la fois des indicateurs adéquationnistes et des indicateurs sur la valorisation des stages, les filières les plus professionnalisées sont les écoles de la santé et du social de niveau III, les filières de médecine, les écoles d'ingénieurs et de commerce, les IUP et les DESS. *A contrario*, les filières les moins professionnalisées sont les DEUG et licences de sciences humaines et sociales. Au final, l'axe 1, qui explique plus de la moitié de la variance totale des indicateurs retenus, peut être considéré comme un méta-indicateur de la professionnalisation, telle que nous l'avons défini dans cet article, c'est à dire à travers des indicateurs liés principalement au lien formation-emploi et au lien école-entreprise par les stages. L'axe 2 est plus complexe à analyser : son lien avec la professionnalisation est plus ténu car basé principalement sur un indicateur, l'ampleur des rémunérations. Or, sa pertinence pour étudier la professionnalisation est certainement la plus contestable car on peut penser qu'il est davantage lié aux types de débouchés sur certains segments du marché du travail dans le tertiaire qu'à la nature professionnelle d'une filière.

Tableau 3

**Un classement des formations selon deux degrés de professionnalisation
(issus des deux premiers axes de l'ACP)**

Classement des formations selon l'axe 1		Classement des formations selon l'axe 2	
Écoles santé, social - niveau III	4,75	Écoles santé, social - niveau III	-1,56
3 ^e cycle Santé	3,02	École ingénieur	-1,16
IUP industriel	1,68	IUFM	-1,10
École d'ingénieurs	1,65	Doctorat Sciences exactes	-1,00
École de commerce	1,53	DUT tertiaire	-0,84
DESS Sciences exactes - industriel	1,48	DESS Sciences exactes - industriel	-0,78
Doctorat Sciences exactes	1,35	DEA Sciences exactes - industriel	-0,66
IUP tertiaire	0,80	IUP industriel	-0,64
Doctorat Sciences humaines	0,51	Post DUT Post BTS	-0,45
DESS Sciences humaines et sociales - tertiaire	0,44	DEUST DEUP	-0,40
DEA Sciences exactes - industriel	0,36	DEUG Sciences humaines et sociales	-0,39
MST, Mastère	0,34	Doctorat Sciences humaines	-0,24
Post DUT Post BTS	-0,09	BTS industriel	-0,22
IUFM	-0,23	Maitrise Sciences exactes - industriel	-0,08
DUT industriel	-0,28	DUT indu	0,01
DEA Sciences humaines et sociales - tertiaire	-0,56	MST, Mastère	0,19
DEUST DEUP	-0,59	BTS tertiaire	0,35
DUT tertiaire	-0,67	Licence Sciences exactes - industriel	0,40
BTS tertiaire	-0,80	DESS Sciences humaines et sociales - tertiaire	0,59
Maitrise Sciences exactes - industriel	-1,32	DEA Sciences humaines et sociales - tertiaire	0,68
BTS industriel	-1,72	École commerce	0,75
Licence Sciences exactes - industriel	-1,81	Licence Sciences humaines et sociales - tertiaire	1,13
Maîtrise Sciences humaines et sociales - tertiaire	-1,92	Maitrise Sciences humaines et sociales - tertiaire	1,28
Licence Sciences humaines et sociales - tertiaire	-2,38	IUP tertiaire	2,12
DEUG Sciences humaines et sociales	-2,83	3 ^e cycle San	3,39

Note de lecture : les formations sont classées de la plus professionnelle à la moins professionnelle, en fonction de leur coordonnée sur les axes 1 et 2 de l'ACP. Les sortants de DEUG de sciences exactes dont le poids est très faible ont été retirés de l'analyse.

2.3. Des indicateurs de professionnalisation basés sur l'approche de Vincens et Chirache (1992)¹³

Vincens et Chirache (1992) proposent trois critères de la professionnalisation d'une formation qui permettent de définir la professionnalisation d'une filière dans l'enseignement supérieur. Il est possible « d'opérationnaliser » au moins partiellement ces critères à partir de l'enquête « Génération 98 » du Céreq. Il ne s'agit plus, comme dans la partie précédente, d'obtenir des regroupements de ces critères à partir de l'analyse de données mais d'utiliser a priori trois critères de professionnalisation définis lors d'un rapport du Haut Comité Éducation Économie Emploi en 1992. Ces trois critères regroupent largement les différentes approches de la professionnalisation définies précédemment. La « **clarté** » d'une formation se réfère à son caractère directement opérationnel pour l'employeur, la formation devant identifier clairement l'activité et le type de carrière vers lesquelles se dirigent les diplômés. La professionnalisation repose également sur « la **confiance** », un degré de certification élevé garantissant un niveau minimal de productivité à la sortie de la filière et diminue le risque d'embauche pour les employeurs potentiels. La professionnalisation dépend enfin du « **consensus** » entre les étudiants et les employeurs. Ce consensus peut correspondre à un équilibre plus ou moins stable qui repose sur l'opinion concernant la valeur du diplôme.

Les indicateurs susceptibles de traduire les trois dimensions énoncées par Vincens et Chirache (1992) de la professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur ont été légèrement étoffés et parfois modifiés par rapport au paragraphe précédent¹⁴. Il existe néanmoins globalement une proximité entre ces critères et les notions de clarté, de confiance et de consensus, peuvent se retrouver en partie dans les axes de l'analyse précédente (notamment pour les indicateurs de consensus et de clarté dans l'axe 1).

¹³ Nous reprenons ici des résultats obtenus lors d'un travail antérieur et présenté avec Gwenaëlle Thomas aux journées d'étude du RAPPE (Réseau d'Analyse des Politiques Éducatives), Aix en Provence, 21, 22 novembre 2002.

¹⁴ L'objectif était de ne pas se limiter à une vision trop restrictive de ces critères en termes d'indicateurs. D'autres indicateurs ont été introduits mais n'ont pas été présentés dans cette version du texte.

i) *les indicateurs du consensus*

Il s'agit des informations relatives à l'appréciation par les jeunes des stages en cours de formation initiale :

- la part des jeunes qui ont acquis des compétences durant leurs stages¹⁵,
- la part de ceux qui ont noué des relations professionnelles durant ce temps,
- et la part de ceux qui ont toujours mentionné leurs stages dans leur *curriculum vitae* lors de leur recherche d'emploi en 1998

Concernant l'emploi occupé en mars 2001 :

- la part des jeunes qui disent se réaliser professionnellement dans cet emploi et
- la part de ceux qui se disent être employés à leur niveau de compétences.

ii) *les indicateurs de clarté*

Cette catégorie regroupe les indicateurs suivants :

- a. un indicateur de concentration des familles professionnelles (FAP à 84 modalités) d'appartenance des sortants à la date d'enquête : le nombre de FAP concentrant 75 % des emplois en mars 2001 ;
- b. la part (moyenne) des jeunes qui ont connu sur leur début de vie active au moins une mobilité de FAP (avec ou sans changement conjoint d'employeur) ;
- c. le taux de progression salariale entre le premier emploi¹⁶ et l'emploi à la date d'enquête. Cet indicateur correspond aux paramètres estimés des diplômés (nomenclature du Tableau 1) d'une équation de progression de gains au sein de laquelle les déciles de salaire d'embauche (du premier emploi), le sexe, l'âge à la fin des études, l'ancienneté dans le dernier emploi, ainsi que des variables de parcours professionnel (durées passées en emploi, au chômage, le nombre de changement d'employeur) sont contrôlés.

iii) *les indicateurs de confiance*

Cette dernière catégorie est concernée par :

- a. le nombre de catégories sociales (42 modalités) qui concentrent plus de 10 % des jeunes d'un même diplôme
- b. et le coefficient de variation du salaire (mensuel) perçu correspondant à l'emploi occupé en mars 2001.

L'ensemble de ces représentations fait apparaître deux groupes de formations initiales aux extrêmes de l'échelle de la professionnalisation. Parmi les formations les plus professionnalisées au regard des indicateurs définis, se trouvent celles des écoles de la santé et du social de niveau III, les DESS Sciences exactes et industriels, les IUP industriels ainsi que les diplômés d'écoles d'ingénieur. A l'autre extrême, les maîtrises Sciences exactes et industrielles, les DEUG Sciences humaines et sociales sont toujours parmi les formations définies comme les moins professionnelles. Les différentes échelles de professionnalisation distinguent les formations essentiellement sur la base de leur spécialité. Les spécialités industrielles renvoient généralement à des formations plus professionnelles que les spécialités tertiaires (exception faite pour les maîtrises). À l'exception des formations situées aux extrêmes des échelles dont les positions restent stables, les positions relatives des autres formations varient en fonction de l'indicateur synthétique utilisé. Autrement dit, les indicateurs de professionnalisation traduisant « le consensus », « la confiance » et « la clarté » contribuent à définir le degré de professionnalité pour des parts variables selon les formations.

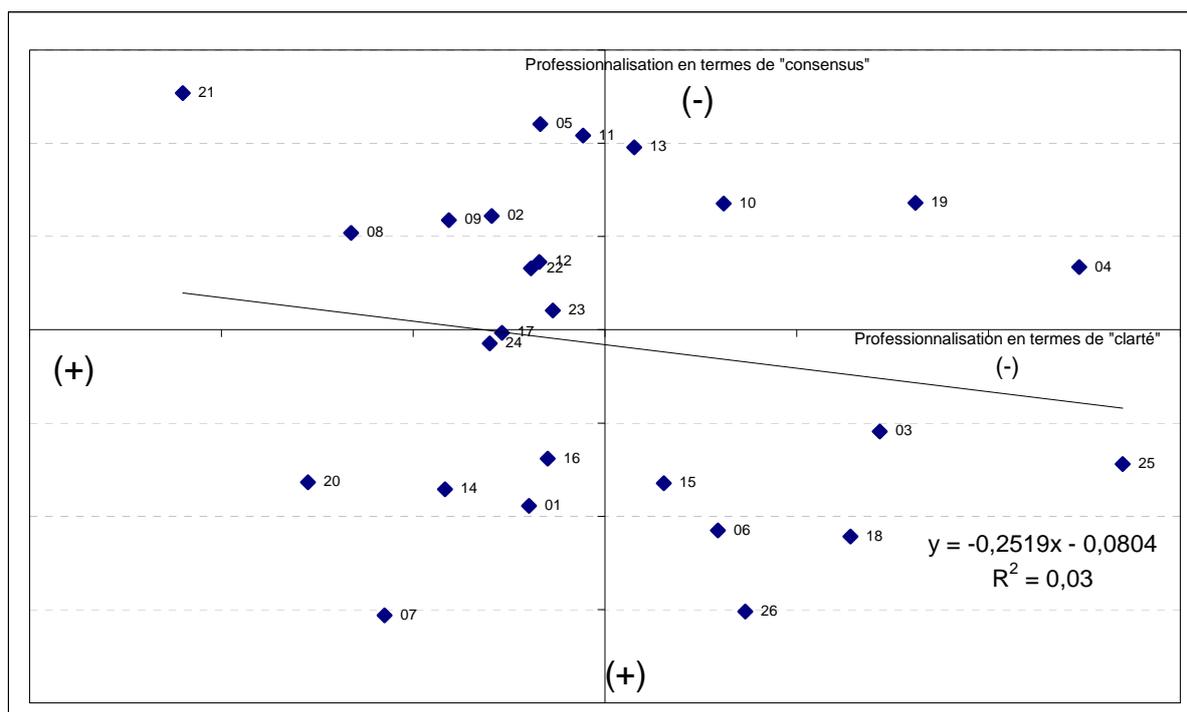
Les graphiques ci-dessous positionnent les formations les unes par rapport aux autres selon que le niveau de professionnalisation relève de l'une ou l'autre de ces trois dimensions. Ils reposent sur le calcul d'indicateurs synthétiques séparés (moyenne des indicateurs centrés réduits) pour chacune des trois dimensions de sorte qu'une formation a des coordonnées correspondant à son degré de professionnalisation en termes de « consensus », de « confiance » pour le Graphique 1 et de « clarté » et de « confiance » pour le Graphique 2.

¹⁵ Seuls, les jeunes ayant effectués au moins un stage, obligatoire ou non, au cours de leurs études sont concernés par les questions sur les stages.

¹⁶ Le premier emploi est défini comme l'emploi de plus de trois mois débutant au plus tard en janvier 1999.

Graphique 1

Répartition des formations selon le degré de professionnalisation en termes de « consensus » et de « confiance »



Légende :

- | | |
|--|--|
| 1- Diplôme d'École ingénieur | 14- DUT industriel |
| 2- Diplôme d'École de commerce | 15- BTS industriel |
| 3- Doctorat Sciences Exactes | 16- DUT tertiaire |
| 4- Doctorat Sciences Humaines | 17- BTS tertiaire |
| 5- Diplôme de 3ème cycle santé | 18- DEUG Sciences exactes |
| 6- DEA Sciences exactes - industriel | 19- DEUG Sciences Humaines et Sociales |
| 7- DESS Sci. exactes ind. | 20- IUP industriel |
| 8- DEA Sciences Humaines et Sociales - tertiaire | 21- IUP tertiaire |
| 9- DESS Sciences Humaines et Sociales - tertiaire | 22- MST, Mastère |
| 10- Maîtrise Sciences exactes - industriel | 23- DEUST, DEUP |
| 11- Maîtrise Sciences Humaines et Sociales - tertiaire | 24- Post DUT, Post BTS |
| 12- Licence Sciences exactes - industriel | 25- IUFM |
| 13- Licence Sciences Humaines et Sociales - tertiaire | 26- Écoles santé - social niveau III |

Les formations fortement professionnelles du point de vue du « consensus » sont différentes de celles définies comme telles selon les deux autres dimensions. En effet, les formations les plus professionnelles du point de vue de la « clarté » sont les écoles de santé (dont la valeur résumée pour cette dimension renvoie à un degré de professionnalisation de loin le plus élevé), puis dans une moindre mesure les IUFM et les doctorats de sciences humaines. En mesurant la « confiance », les écoles de la santé sont à nouveau les plus professionnelles, mais les DESS de spécialités industrielles sont de niveau comparable. La professionnalisation selon les indicateurs de « confiance » distingue les écoles d'ingénieurs, les DEA et les DEUG de sciences exactes. Du point de vue du « consensus », ce sont les IUP tertiaires et industriels qui se distinguent ainsi que les DEA sciences humaines et sociales.

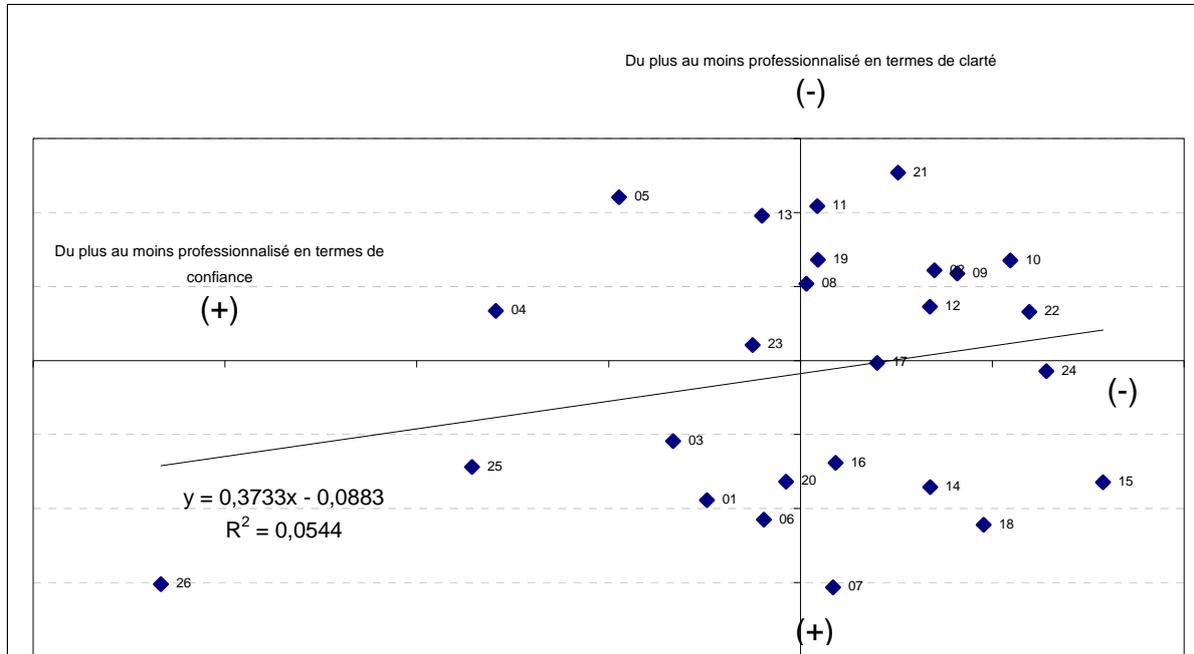
Les intersections entre les dimensions de la professionnalisation prises deux à deux sont aussi instructives¹⁷. Ainsi aucune formation n'apparaît à la fois très professionnelle du point de vue du « consensus » et de la « clarté ». La double dimension « consensus » et « confiance » identifie comme professionnels les écoles d'ingénieurs, les DESS de spécialités industrielles, ainsi que les Dut à spécialités industrielles et tertiaires et les IUP industriels. Enfin, la « clarté » et la « confiance » montrent que les écoles de la santé sont très largement plus professionnelles que les autres formations, les IUFM s'en approchant le plus. Pour

¹⁷ La faiblesse des coefficients de détermination pour les courbes de tendances témoigne également de cette faible corrélation.

l'intersection de ces deux dimensions, les écoles d'ingénieurs, les Doctorats et DEA de sciences exactes sont identifiés comme professionnels, assez proches de ce point de vue des IUP industriels.

Graphique 2

Répartition des formations selon le degré de professionnalisation en termes de « clarté » et de « confiance »



Légende :

- | | |
|--|--|
| 1- Diplôme d'École ingénieur | 14- DUT industriel |
| 2- Diplôme d'École de commerce | 15- BTS industriel |
| 3- Doctorat Sciences Exactes | 16- DUT tertiaire |
| 4- Doctorat Sciences Humaines | 17- BTS tertiaire |
| 5- Diplôme de 3ème cycle santé | 18- DEUG Sciences exactes |
| 6- DEA Sciences exactes - industriel | 19- DEUG Sciences Humaines et Sociales |
| 7- DESS Sci. exactes ind. | 20- IUP industriel |
| 8- DEA Sciences Humaines et Sociales - tertiaire | 21- IUP tertiaire |
| 9- DESS Sciences Humaines et Sociales - tertiaire | 22- MST, Mastère |
| 10- Maîtrise Sciences exactes - industriel | 23- DEUST, DEUP |
| 11- Maîtrise Sciences Humaines et Sociales - tertiaire | 24- Post DUT, Post BTS |
| 12- Licence Sciences exactes - industriel | 25- IUFM |
| 13- Licence Sciences Humaines et Sociales – tertiaire | 26- Écoles santé - social niveau III |

CONCLUSION

Ce travail a pour objectif d'analyser la professionnalisation des formations dans l'enseignement supérieur à partir de l'insertion professionnelle de leurs diplômés. Souvent créées pour répondre à des besoins spécifiques du marché du travail, pour favoriser le rapprochement entre l'enseignement supérieur et l'entreprise, et pour garantir aux employeurs comme aux diplômés un niveau de compétences minimum, ces filières, comme nous le montrons dans cet article, se caractérisent, pour leurs diplômés, par des modes de transition spécifiques entre la formation initiale et le marché du travail. L'enquête « Génération 98 » du Céreq nous a permis de construire plusieurs indicateurs nous permettant d'appréhender les différentes dimensions de lien formation-emploi pour les sortants de l'enseignement supérieur. Le ciblage des débouchés professionnels, l'importance accordée par les diplômés aux stages, le sentiment des jeunes par rapport à l'utilisation de leurs compétences sont autant de facteurs qui nous ont permis d'ordonner les formations de l'enseignement supérieur en fonction de degrés de professionnalisation sur le marché du travail. Certains filières, traditionnellement considérées comme très professionnelles le restent cependant au regard de différents critères. C'est le cas des diplômes de la santé et du social de niveau III de formation (écoles d'infirmières, d'assistantes sociales...), des DESS de Sciences exactes, des diplômes d'IUP industriels ainsi que les diplômés d'écoles d'ingénieurs. En revanche, d'autres filières comme les IUFM ou le doctorat se classent différemment selon les critères retenus. Enfin, des filières comme les BTS, souvent présentées comme très professionnelles du fait de l'ancrage du diplôme dans des référentiels d'activités, sont souvent très proches de filières générales de l'enseignement supérieur comme le DEUG ou la licence. Deux remarques plus générales peuvent cependant nuancer l'approche en termes de filières de formation privilégiée tout au long de ce travail. La première est que les filières de spécialités industrielles s'avèrent plus professionnelles que les filières tertiaires. Au-delà des problèmes de nomenclatures des emplois et des formations que nous avons essayé de réduire, ce résultat pourrait être la simple conséquence des caractéristiques du marché du travail des diplômés du supérieur dans le secteur tertiaire : mobilité professionnelle plus élevée, déclassement à l'embauche plus important, frontières plus floues entre les différents emplois. S'il est toujours possible de lire les résultats par spécialité de formation de façon à ne pas comparer spécialités tertiaires et industrielles, il convient de souligner que la nature du marché du travail conditionne largement les spécificités du lien formation-emploi. Autrement dit, le succès d'une formation professionnelle au regard de l'insertion de ses diplômés dépend nécessairement des caractéristiques des emplois et du marché du travail vers lesquels se dirigent les diplômés. Notre seconde remarque concerne plus spécifiquement les données que nous avons utilisées dans cet article. Notre approche au cours de ce travail s'est presque exclusivement focalisée sur les spécificités de l'insertion des diplômés de ces filières sur le marché du travail à partir de l'enquête Génération 98. Elle ne restitue donc qu'une vision partielle de la professionnalisation puisqu'elle n'intègre aucune information sur le déroulement des formations, sur les programmes pédagogiques ou sur le cursus scolaire et universitaire des étudiants.

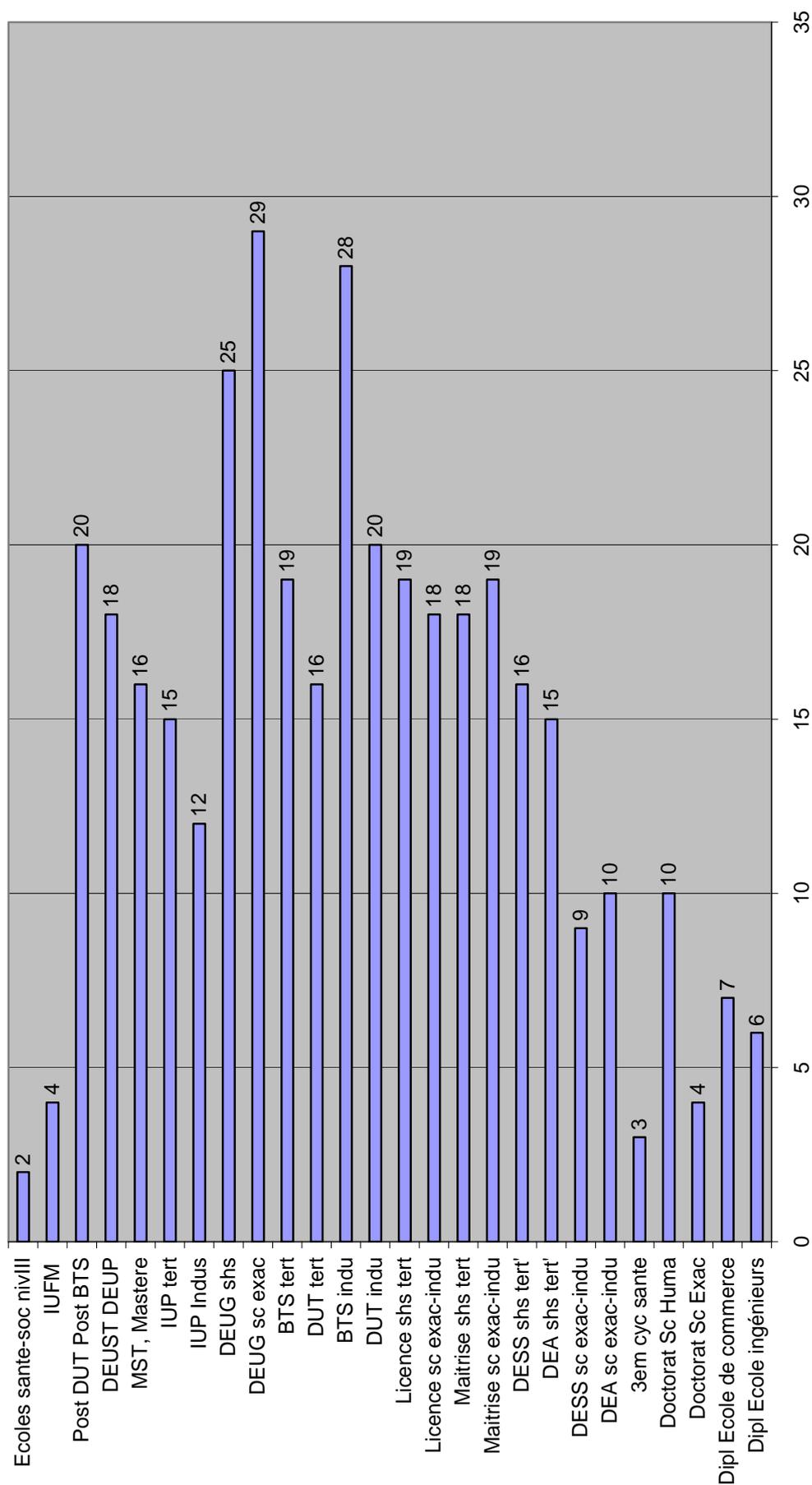
BIBLIOGRAPHIE

- Barrat D., C. Béduwé, M.H. Gensbittel, B. Guillet et B. Hillau (1993), « Un classement des emplois fondé sur l'analyse des contenus d'activité », *Document de travail, Céreq*, n° 83.
- Berg I. (1970), *Education and Jobs, The Great Training Robbery*, Penguin Editions, 194 p.
- Béret P. A-M Daune-Richard, A. Dupray et E. Verdier (1997), « *Valorisation de l'investissement formation sur les marchés du travail français et allemand : distinction entre valeur productive et valeur de signalement* », Rapport pour le Commissariat Général du Plan, septembre.
- Bousquet N., Darsch C., Grandgerard C. et C. Maury (1998), « Les IUP – Bilan et perspectives après sept années de fonctionnement », Rapport d'études CEFI – INRP, décembre.
- Dubois P. (1997), « Université : croissance et diversité de l'offre de formation », *Formation Emploi*, n°58,
- DEP, (2003), « Dix-huit questions sur le système éducation », *Éducation et Formation*, n°66, 207 p.
- Dupeyrat G. (2002), « Rapport à Monsieur le Ministre délégué à l'enseignement professionnel ».
- Dupray A. (2000), « Le rôle du diplôme sur le marché du travail : filtre d'aptitudes ou certification de compétences productives ? », *Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 29, 2.
- Epiphane D., Giret J.F., Hallier P., Lopez A., Sigot C. 2001. Génération 98 : A qui a profité l'embellie économique ?. *Bref*, Céreq, n° 181, 8p.
- Felouzis G. (2002), « L'enseignement supérieur en France : l'émergence de l'établissement comme objet de recherche », communication au colloque du RESUP, *L'enseignement supérieur en questions*, 16-17 mai, Bordeaux.
- Gamel C. (1995), *La dépréciation des diplômes : existence, mesure, interprétation*, Rapport final. Groupe RIF, université d'Aix-Marseille III.
- Giret J-F, Moullet S. et G Thomas, (2002), « Retour sur la définition de la professionnalisation de l'enseignement supérieur », *Communication au GDR RAPPE*, 21 et 22 novembre, Aix en Provence.
- Giret J-F, Moullet S. et G Thomas, (2003a), « De l'enseignement supérieur à l'emploi : les trois premières années de vie active de la Génération 98 », *Notes Emploi Formation*, Céreq.
- Giret J-F, Moullet S. et G Thomas, (2003b), « L'enseignement supérieur professionnalisé, un atout pour entrer dans la vie active ? », *Bref*, n° 195, Céreq.
- Hutmacher W. (2002), « L'université et les enjeux de la professionnalisation », *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*.
- Kariya T. et Rosembaum J.E (1995), « Institutional linkage between education and work as quasi-internal labor markets », *Research in Social Stratification and Mobility* vol. 14 , pp. 99-134.
- Kirsch JL et P. Werquin (1996), « Quelque part ... une relation formation - emploi », *Formation Emploi* n° 52.
- Maillard D. et P. Veneau (2003) « Les licences professionnelles. Les voies étroites de la professionnalisation à l'université », *Bref*, n° 197, Céreq.
- Lahire (1997), *Les Manières d'étudier*, Paris, La Documentation Française.
- Lamoure-Rontopoulo J. (1987), « Professionnalisation des enseignements », *Projet*, n°205, pp.31-38.
- Lassale M. DE, Maillard D., Martinelli D., Paul J.J., Perret C. 1999. L'insertion des docteurs: de la compétence universitaire à la qualification professionnelle, *Document du Céreq*, n°144, 130 p.

- Lecoutre M., (2003), « *Capital social, école et entreprises sur le marché du travail. Les dynamiques relationnelles des organisations éducatives dans l'accès à l'emploi* », Thèse de Doctorat, Université Paris 5.
- Le Roux A., 1997, « Panorama de la formation professionnelle des jeunes en France et à l'étranger », *Éducation et Formations* n° 50.
- Martinelli D., Molinari M. 2000. L'insertion professionnelle en 1999 des diplômés de l'enseignement supérieur, *Document du CEREQ* n° 150, 68 p.
- Minni C. et P. Poulet, (2001), « L'évolution récente des scolarités et de l'insertion professionnelle des jeunes (1998-200) », *Premières Synthèses*, DARES, pp. 1-11.
- Neal D. (1999), "The complexity of job mobility among young men ", *Journal of Labor Economics*, vol.17, n°2, pp.237-261.
- Paradeise C. (1988), « Les professions comme marchés du travail fermés », *Sociologie et sociétés*, vol. XX, n°2, pp. 9-21.
- Paul J-J et Murdoch J, (2002), « L'enseignement supérieur européen au regard de la préparation professionnelle de ses étudiants », *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*.
- Pigliaru F., Vannini M. (1995), "Some consequences of low quality schooling under asymmetric information", *Labour*, vol.9, n°1, pp. 133-150.
- Prost A. (1992), « *Education, Société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours* », Paris, Ed. du Seuil.
- Raulin E. (1997), « Le succès croissant des formations supérieures technico-professionnelles », *Éducation et Formation*, 50, pp. 21-22.
- Rose J., (2002), « La professionnalisation de l'enseignement supérieur », Communication présentée à l'IDEP, Marseille, juin.
- Spence M. (1973), « Job market signalling », *Quarterly Journal of Economics*, 87, pp. 335-374.
- Verdier E. (2001), « La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? », *Formation Emploi*, n° 76, 13 p.
- Vincens J. (1987), « Les formations élitistes et l'évolution de l'enseignement supérieur », *Formation Emploi*, n°18, pp.129-143.
- Vincens J. (2002), « Enseignement supérieur : les défis de la prospective », *Notes du Lirhe*, 336, pp. 1-17.
- Vincens J., Chirache S., (1992), Rapport de la commission "Professionnalisation des Enseignements Supérieurs", Haut comité Éducation et Économie.

ANNEXE

Indicateur des dispersion des débouchés (Nombre de Familles professionnelles -FAP DARES- où ont accédé 75% des jeunes en emploi de chaque formation en mars 2001)



ISSN : 1776-3177
Marseille, 2008.