

Le marché du travail comme lieu d'évaluation des politiques de formation?

Journée d'échanges en vue de la construction d'un réseau de recherche «Evaluation Formation Emploi»

Toulouse, 9 décembre 2011

Catherine Beduwé (coord.)

beduwe@ut-capitole.fr

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.

Mai 2012

AVERTISSEMENT

Ce document rassemble les résumés des contributions présentées lors d'une journée d'échanges autour de la question « *Le marché du travail, lieu d'évaluation des formations ?* ». Cette journée a constitué la première manifestation d'un réseau de recherches interdisciplinaire en économie-gestion, sociologie, psychologie et sciences de l'éducation sur le thème *Evaluation - Formation - Emploi*. Elle s'est déroulée le 9 décembre 2011 à Toulouse.

Cinq laboratoires de recherche toulousains sont à l'initiative de ce réseau :

- le Centre d'Etudes et de Recherche Travail, Organisation, pouvoir (CERTOP – centre associé régional de Toulouse),
- le Centre de recherche en management (CRM), coordinateur du projet,
- le laboratoire Psychologie du développement et processus de socialisation (PDPS),
- l'équipe Education, Formation, Travail, Savoir (EFTS),
- le Programme de recherche interdisciplinaire en sciences du sport et du mouvement humain (PRISSMH).

Il a reçu le soutien de la Maison des sciences de l'homme et de la société (MSHS) de Toulouse dans le cadre de ses appels à programme 2011 et 2012. Les centres associés régionaux du Céreq, intégrés pour la plupart dans des MSH, ont été les premiers destinataires de l'appel à participer lancé en septembre 2011.

Les réponses et analyses présentées n'engagent que leurs auteurs.

SOMMAIRE

| | |
|--|-----------|
| AVERTISSEMENT | 1 |
| SOMMAIRE | 3 |
| INTRODUCTION À LA JOURNÉE D'ÉCHANGES DU 9 DÉCEMBRE 2011 À TOULOUSE..... | 7 |
| | |
| THÈME 1 : ANALYSE STATISTIQUES..... | 11 |
| | |
| DE LA BONNE UTILISATION DES RÉSULTATS D'ENQUÊTE D'INSERTION ? | 13 |
| Jean-François GIRET , <i>Iredu, universite de Bourgogne</i> | |
| | |
| MESURER POUR CLASSER : INDICATEURS D'INSERTION ET CLASSEMENT DES UNIVERSITÉS | 17 |
| Isabelle BORRAS , <i>Centre associé Céreq Grenoble, universite Pierre Mendès France</i> | |
| | |
| L'ÉVOLUTION DES ENJEUX DE SUIVI DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE POUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR | 19 |
| Marc BOUDIER , <i>Ove, universite Toulouse Capitole</i> | |
| | |
| LES INTÉRÊTS D'UNE ANALYSE DE LA RELATION FORMATION TOUT AU LONG DE LA TRAJECTOIRE DE VIE | 21 |
| Vincent LIGNON , <i>doctorant, Centre d'économie de la Sorbonne (Paris 1), Ined, Edhec.</i> | |
| | |
| LE REPORT DES INÉGALITÉS SCOLAIRES DANS LE MONDE DU TRAVAIL..... | 23 |
| Romain DELES , <i>doctorant, Centre Emile Durkheim, Bordeaux</i> | |
| | |
| THÈME 2 : LES CADRES D'ANALYSE THÉORIQUES..... | 25 |
| | |
| L'APPORT DES THÉORIES ÉCONOMIQUES..... | 27 |
| Jean VINCENS , <i>CRM, universite Toulouse Capitole</i> | 27 |
| | |
| LE PILOTAGE DES SYSTÈMES DE FORMATION PAR DES RÉSULTATS ENREGISTRÉS SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL : ÉVALUATION & INCITATIONS | 43 |
| Jean-Michel PLASSARD , <i>CRM, professeur des universites, universite de Toulouse Capitole</i> | |
| | |
| ÉVALUATION DES FORMATIONS : UNE HIÉRARCHIE IMPLICITE DES MÉTHODES | 47 |
| Philippe LEMISTRE , <i>Céreq et Certop Cnrs universite Toulouse Le Mirail</i> | |

| | |
|---|----|
| L'ÉVALUATION PAR LE MARCHÉ DU TRAVAIL COMME DIMENSION CONSTITUTIVE D'UNE DÉMARCHE D'ANALYSE DU FONCTIONNEMENT DES DIPLÔMES PROFESSIONNELS : L'EXEMPLE DE DEUX BACS PRO (CARROSSERIE ET ELECTROTECHNIQUE) | 51 |
| Christophe GUITTON , <i>chargé de mission pour les centres associés, Cereq Marseille</i> | |
| L'APPROCHE PAR LES CAPACITÉS ET SON OPÉRATIONNALISATION ETHNOGRAPHIQUE POUR L'ÉTUDE DES BIAIS ÉVALUATIFS : QUELLE ÉMANCIPATION PROFESSIONNELLE POUR LES APPRENTIS ? | 53 |
| Julie SENTIS , <i>université Aix-Marseille/ université de Göttingen</i> | |
| THÈME 3 : JEUX D'ACTEURS ET AIDE À LA DÉCISION | 57 |
| LE MARCHÉ DU TRAVAIL COMME LIEU D'ÉVALUATION DES POLITIQUES DE FORMATION | 59 |
| Guy OURLIAC , <i>université Toulouse Capitole</i> | |
| QUELLES SONT LES FRONTIÈRES ENTRE TRAVAIL D'EXPERTISE ET DÉCISION POLITIQUE EN MATIÈRE DE DEVELOPPEMENT DE L'APPAREIL DE FORMATION ? 65 | |
| Emmanuelle POTTIER , <i>chargée d'étude à l'OREF Ile-de-France</i> | |
| L'ENTRÉE TERRITORIALE DANS L'EXPERTISE SUR L'ÉVALUATION DES POLITIQUES DE FORMATION PAR LE MARCHÉ DU TRAVAIL : LA NÉCESSAIRE INTRODUCTION DES EFFETS DE STRUCTURE DE L'APPAREIL INITIAL – PREMIERS RÉSULTATS ET PROLÉGOMÈNES D'UNE RECHERCHE-ACTION | 67 |
| Robert PIERRON , <i>chercheur associé au centre Céreq de L'IEP de Bordeaux</i> | |
| LA DIMENSION LOCALE DU MARCHÉ DU TRAVAIL, ÉLÉMENT D'ÉVALUATION DES FORMATIONS | 79 |
| Michel VERNIERES , <i>CES Paris1</i> | |
| LES FORMATIONS DISPENSÉES AUX DEMANDEURS D'EMPLOI : POUR UNE EVALUATION COMPRÉHENSIVE DE LEURS QUALITÉS | 81 |
| Alexandre MELIVA , <i>Céreq Marseille</i> | |
| POSTFACE | 83 |
| ÉVALUATION FORMATION EMPLOI : UN RESEAU DE RECHERCHES INTERDISCIPLINAIRES | 85 |
| ANNEXE | 87 |

Introduction

INTRODUCTION A LA JOURNÉE D'ÉCHANGES DU 9 DÉCEMBRE 2011 À TOULOUSE

Catherine BEDUWE

CRM, Université de Toulouse Capitole

Le marché du travail peut-il être le lieu de l'évaluation des formations professionnelles, et plus généralement des politiques publiques touchant aux formations ?

Telle est la question que nous avons souhaité poser à l'ensemble de la communauté scientifique et à laquelle les auteurs de ce document ont accepté de répondre lors d'une journée d'échanges qui s'est déroulée le 9 décembre 2011 à Toulouse¹. L'appel à contributions (*cf.* annexe) avait été lancé quelques mois auparavant, en septembre. L'objectif était de réunir les chercheurs intéressés par le thème de l'Évaluation des Formations par l'Emploi en vue de la création d'un réseau de recherches inter disciplinaires (*cf.* postface). C'est pourquoi il était demandé aux participants des réponses courtes, articulées autour d'une idée principale, afin de laisser du temps aux débats. Ce document rassemble les contributions présentées. Certaines se basent sur des travaux en cours ou à venir, d'autres, un peu plus longues, témoignent de travaux plus aboutis.

Répondre à cette question incite, d'une part à réfléchir sur la pertinence d'une évaluation des formations via les résultats obtenus par les formés par le marché du travail, et, d'autre part, à s'interroger sur l'apport de cette évaluation sur la prise de décisions politiques. L'idée était de susciter le dialogue entre Chercheurs et Experts des RFE, entre théoriciens et praticiens, les avancées des uns devant tenir compte des contraintes des autres.

L'évaluation par les résultats sur le marché du travail peut s'appliquer à différents "objets de formation" : aux formations elles-mêmes, aux politiques de formation professionnelle qui les (re)modèlent, aux établissements qui les mettent en œuvre, et enfin aux dispositifs (type Portefeuille d'Expérience et de Compétence) qui les complètent ou les prolongent. L'objectif de ces évaluations est de permettre aux pouvoirs publics d'améliorer leur offre, que ce soit l'offre de formation, la gestion de cette offre au sein des Universités ou des Régions, ou encore la mise en place de projets / outils visant à améliorer l'accueil, l'information, l'orientation ou l'insertion des jeunes. Dès lors qu'on détient, ou que l'on pense détenir, une mesure des effets de l'activité éducative sur l'accès à l'emploi des formés, son évaluation doit "aider le commanditaire politique (et au-delà l'ensemble des lecteurs du rapport d'évaluation) à porter un jugement de valeur sur la politique évaluée (sur l'atteinte de ses objectifs et, éventuellement, de leur validité)"². Une évaluation positive incite les pouvoirs publics à poursuivre, développer ou généraliser leur offre ; des résultats d'évaluation négatifs vont leur donner les clés pour remédier aux dysfonctionnements constatés.

L'objectif de cette journée n'était pas de se demander s'il faut ou non évaluer. Même si la question mérite sans doute d'être posée, il s'agissait d'abord d'interroger le sens d'une démarche d'évaluation à travers les rapports formation emploi tels qu'ils sont observés sur le marché du travail. De quelle valeur cette évaluation rend elle compte ou ne rend elle pas compte ? Quel lien établir entre les résultats observés et la valeur du jugement qu'ils autorisent, quelle est leur pertinence pour la recommandation politique ?

L'analyse du processus d'insertion professionnelle, et plus largement des relations entre formations et emplois, fait appel à une multiplicité de facteurs, individuels et contextuels, qui ne sont pas réductibles à une seule dimension. L'idée qu'elle permettrait de donner une réponse simple à une question simple du type "l'objectif est-il atteint ?" est régulièrement battue en brèche, que ce soit en termes d'outils d'analyse (Lemistre 2010³, Bourdon, Giret, Goudard, 2011⁴), de choix d'indicateurs (Béduvé, Vincens, 2011⁵), de

¹ Cette journée était organisée par le CRM (UT1 Capitole), en partenariat avec le CERTOP (UT2 Le Mirail), le PRISSMH (UT3 Paul Sabatier) et le PDPS (CUFR JF Champollion). Il s'agissait de la première manifestation du réseau de recherches "Évaluation Formation Emploi", projet retenu par la MSHS de Toulouse dans le cadre de ses appels à programme 2011 et 2012.

² Petit guide de l'évaluation des politiques publiques, Conseil Scientifique de l'évaluation, La documentation Française, 1996

³ « L'évaluation en sciences sociales est elle un mythe? Le cas des politiques éducatives », P. Lemistre, *in Évaluation et données longitudinales : quelles relations ?*, Céreq ed., *Relief* n°30, pp. 111-121, 2010.

⁴ "Peut-on classer les universités en fonction de leur performance d'insertion ?", Bourdon, Giret, Goudard, les documents de travail de l'IREDU, février 2011.

pertinence de l'approche en termes de performance (Fourcade, 2011⁶) ou de méthode (Ourliac, 2010⁷), pour ne citer que des travaux de chercheurs engagés dans le projet. Ainsi l'évaluation d'une politique éducative (au sens large) via le marché du travail est complexe et son utilité dans la prise de décisions politiques est une vraie question. Le questionnement peut d'ailleurs être étendu aux problèmes d'instrumentation des politiques, soulevés par la mise en place d'expérimentations sociales (Gomel, Severin, 2011⁸), comme celles que soutient le Fond d'Expérimentation pour le Jeunesse.

Aucune définition préalable des trois termes importants de la question, à savoir marché du travail, politique de formation, et évaluation n'était donnée. Possibilité était laissée à chacun de s'approprier les termes et de mettre l'accent sur l'un plutôt que l'autre. Il est possible en effet de constater une évolution dans la manière de parler de cette thématique depuis 40 ans : recherches sur la Relation Formation Emploi, analyse des Relations entre Formations et Emplois au pluriel, études sur la valorisation des formations sur le marché du travail ou encore évaluation des RFE voire performance des RFE. On peut se demander s'il s'agit d'une simple question d'affichage qui consiste à mettre en avant tantôt l'analyse, tantôt la valorisation, tantôt l'évaluation ou d'un renouvellement plus profond de l'approche des RFE.

Comment, par ailleurs, ne pas rappeler que l'ouvrage collectif de référence coordonné par Lucy Tanguy en 1986⁹ concluait à « L'introuvable Relation Formation Emploi », que le Bilan Formation Emploi¹⁰ de 2005, ensemble d'articles faisant le point sur toutes les facettes de la RFE, faisait écrire à Gautié et Gurgand¹¹ en introduction que « à la lecture de tous ces résultats, on pourrait conclure que la relation formation-emploi est décidément « introuvable », pour reprendre le titre du célèbre ouvrage dirigé par Lucie Tanguy (1986). Mais, [poursuivaient-ils] comme Rose (2005) on peut se poser la question : est-ce vraiment un problème ? » L'article de José Rose¹² était lui-même la conclusion générale d'un troisième ouvrage collectif sur les RFE¹³ « Quelles formations pour quels emplois ? » Si la Relation Formation Emploi est décidément introuvable et si ceci n'est pas un problème, comment justifier que l'on se serve de cette relation formation emploi pour étalonner les formations, les diplômes, les établissements de formation, les universités et les dispositifs publics de formation afin, bien souvent et qui plus est, d'établir des palmarès de performance ? Comment expliquer que cette relation dite introuvable soit la clé de la validation des expérimentations sociales destinées à améliorer la formation et l'accès à l'emploi des jeunes ?

La question telle qu'elle a été posée lors du premier séminaire "Le marché du travail comme lieu d'évaluation des formations ?" a suscité des réponses prudentes voire circonspectes (J. Vincens, J. F. Giret, G. Ourliac, J. M. Plassard, A. Meliva)¹⁴, notamment de la part des économistes. 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 l'insertion professionnelle. L'évaluation d'une formation à travers ses résultats sur le marché du travail est – au minimum - partielle. Pour la plupart des intervenants, il est apparu difficile de s'abstraire des questions de méthode qui sont au cœur de l'évaluation et qui, bien évidemment, contribuent au succès et à la rigueur de celle-ci. Mais il est également apparu que les questions de méthode peuvent amener à contourner le sens profond, épistémologique, de la démarche d'évaluation. Au point de perdre de vue qu'une question était posée et qu'il s'agissait d'y répondre. Les détours méthodologiques ne sont pourtant pas inutiles car ils montrent bien que discuter de la valeur d'une démarche oblige à interroger

⁵ "L'indice de concentration : un outil pour analyser l'insertion professionnelle et évaluer les formations", C. Béduwé et J. Vincens, *Formation Emploi* n°114, pp. 5-24.

⁶ "Les performances d'insertion : une illusion d'optique?", B. Fourcade, à paraître dans un ouvrage sur "la prise en compte de l'emploi et de l'insertion professionnelle dans la définition des diplômes : effets et paradoxes", PUR, 2011.

⁷ "Evaluer une politique publique à travers ses résultats ou ses enjeux ? L'exemple des politiques régionales de formation professionnelle", Guy Ourliac, in *L'évaluation des politiques publiques, le développement d'une nouvelle culture*, coordonné par Braconnier et Cauquil, CNDP, 2010.

⁸ B. Gomel et E. Severin, (2011), *Evaluer l'expérimentation*, document de travail n°143, CEE juin.

⁹ Tanguy L. (dir) (1986), *L'introuvable relation formation-emploi*, La Documentation Française.

¹⁰ Céreq, Dares, Dep, Insee,... (2005), Bilan Formation-emploi (I), De l'école à l'emploi : parcours, *Economie et Statistique*, n° 378-379, 180 p

Céreq, Dares, Dep, Insee,... (2006), Bilan Formation-emploi (II) Formation et qualité des emplois occupés, *Economie et Statistique*, n° 388-389, 184 p

¹¹ J. Gautié et M. Gurgand (2005) *Retour sur la relation Formation Emploi*, *Economie et Statistique*, n° 378-379, pp.3-13.

¹² Rose J. (2005), Conclusion générale in Giret J.-F., Lopez A. et Rose J. (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, La Découverte

¹³ Giret J.-F., Lopez A. et Rose J. (dir.) (2005), *Des formations pour quels emplois ?*, La Découverte.

¹⁴ Textes présents dans ce document.

les outils (I. Borras, V. Lignon)¹⁴, les cadres d'analyse sollicités (P. Lemistre, J. Sentis, R. Delès, M. Vernières, R. Pierron)¹⁴ ou encore les pratiques d'acteurs (E. Pottier, M. Boudier, C. Guitton)¹⁴. Par leur nombre et leur diversité, ces interrogations ne jettent elles pas un doute sur l'affirmation que "le suivi du devenir des étudiants pour chaque diplôme est l'élément essentiel pour apprécier la performance de chaque formation" ? (Principe d'évaluation d'une formation, site de l'AERES, mars 2012).

L'intérêt d'analyser les résultats des diplômés sur le marché du travail n'a cependant jamais été démenti. Il y a consensus sur leur utilité pour comprendre l'insertion professionnelle et aider au pilotage des politiques de formation. Le débat entre chercheurs et praticiens a porté sur l'intérêt de chercher les effets propres d'une formation ou d'un établissement quand on connaît l'importance des caractéristiques individuelles et du contexte pour expliquer les résultats, sur la place et le rôle de cette évaluation par les résultats dans la recommandation politique et le pilotage des formations, sur l'arbitrage entre obligation de résultats et obligation de moyens, sur la fuite en avant que peut représenter la recherche de nouveaux indicateurs qui ne sont jamais neutres, sur la nécessité de tenir compte aussi bien des ressources individuelles qui sont génératrices d'usages différenciés de la formation que des pratiques d'employeurs et d'entreprises qui constituent souvent un angle mort de l'évaluation...

La journée de Toulouse a montré que l'Evaluation des Formations par l'Emploi posait de vraies questions de recherche. Son étude mérite d'être poursuivie et les réponses très socioéconomiques de cette première journée vont maintenant être confrontées plus largement à celles d'autres disciplines des sciences sociales. C'est l'objet du réseau de recherche qui sera présenté en conclusion de ce document.

Thème 1 - Analyses statistiques

DE LA BONNE UTILISATION DES RÉSULTATS D'ENQUÊTE D'INSERTION ?

Jean-François GIRET

Iredu, Université de Bourgogne

Contexte

Mission d'insertion de l'université inscrite dans la loi LRU.

Comment évaluer cette mission d'insertion ?

- Deux hypothèses :
 - Il existe une valeur ajoutée de l'établissement sur l'insertion.
 - On peut la mesurer à partir d'une enquête sur l'insertion des diplômés.
- Texte : « Peut-on évaluer les établissements d'enseignement supérieur en fonction de l'insertion professionnelle de leurs diplômés ? » Bourdon, Giret, Goudard, 2011
- 1. Existe-t-il vraiment un effet d'établissement dans les universités lorsque l'on tient compte des caractéristiques individuelles et des caractéristiques du marché local du travail ?
- 2. Comment expliquer cet effet établissement, s'il existe ?
 - Moyens financiers, qualité de la recherche, professionnalisation des enseignements...
 - Origine : travaux sur la fonction de production de l'éducation, un des outputs étant l'insertion professionnelle...

Trois éléments de réponse

- Une revue de la littérature sur ces questions
- Une analyse du « classement » proposé à partir de la 1^{ère} enquête MASTER diplômés en 2007
- Une recherche sur les effets établissements que l'on peut « observer » dans les enquêtes du Céreq

1. Les enseignements de la littérature

- Des résultats assez contrastés sur le lien entre la qualité de l'éducation au niveau des établissements et les salaires principalement dans la littérature anglo-saxonne.
 - Peu d'effets des inputs de la fonction de production lorsque les variables introduites concernent les établissements.
 - Mais un effet lié à la sélectivité des établissements.

Exemple

- Rumberger et Thomas (1993, *Educ Eco Rev.*) : bachelor (US)
 - effet de la sélectivité moyenne de l'établissement sur les salaires (score moyen au SAT),
 - pas d'effet des ressources par étudiants
 - effet de la composition socio-économique de l'établissement
- Belfield et Fielding (2001, *Educ Eco Rev.*) : Universités britanniques
 - faible effet des ressources sur le salaire
 - faible effet du ratio enseignants-étudiants
 - effets liés aux caractéristiques individuelles plus importants
- Di Pietro et Cuttillo (2006, *Labour*) : Italie, universités
 - effet positif de la qualité de la recherche sur la qualité des emplois
 - mais effet négatif du taux d'encadrement sur le salaire
- Hartog *et alii* (2010, *Edu Eco Rev.*), Univers. chinoises, bachelor

- Pas d'effets du classement des universités sur le salaire pour les 100 1ères universités

À partir de la 400 ème place, baisse des salaires de 23 %, mais qui varie entre 21 et 28 % selon les corrections

Remarques :

- Toutes ces études contrôlent des caractéristiques individuelles et certaines d'entre elles des caractéristiques de marché régional du travail.
- L'indicateur choisi dans ces études :
 - le salaire (ou le rendement de l'éducation)
 - l'accès à l'emploi et le déclassement
- Aucune recherche ne porte seulement sur l'accès à l'emploi.

2. Une rapide analyse des résultats de la 1ère enquête master 2007

- Que peut mesurer le palmarès du classement de l'enquête Master 2007
 - Un indicateur unique de classement : le taux d'insertion (sur lequel se base le palmarès) ...
 - Un taux moyen de 91,4 % (toute discipline confondue)
 - Mais un taux d'accès à l'emploi qui se répartit pour la moitié des établissements entre 90 % et 93 %.
- **Petit exercice de simulation en corrigeant par les effectifs et l'insertion dans chaque spécialité* de master**
 - Ecart moyen entre les deux taux de réussite d'environ 1,5 %.
 - une université augmente son taux de près de 5 points, avec ce calcul de simulation,
 - une seconde à l'autre extrême est caractérisée par un recul de près de 7 points,
 - une université baisse de 63 rangs.
- **Effet du marché du travail local**
 - En droit, éco, gestion et en sciences, une baisse d'un point du taux de chômage départemental de l'établissement réduit de 0,6 et 1,7 points le taux d'insertion.
 - Ce taux de chômage peut varier de plus de 6 points en France
- **Absence de corrélation entre la réussite en licence et le taux d'insertion en master**
 - pas d'effet cohérent sur deux outputs de la fonction de production

3. Une analyse sur les données de l'enquête Génération 2004

- Mesure de l'effet de l'établissement d'enseignement supérieur sur 2 indicateurs :
 - le salaire à trois ans,
 - l'accès à l'emploi à trois ans
- Méthode : analyse multi-niveaux
 - Obtenir une décomposition plus fine de la variance, ici du salaire ou de l'accès à l'emploi, entre les caractéristiques des individus et celles de leur l'université
 - Intégrer des variables liées à l'établissement

Les résultats

- La part de variance « attribuables » aux établissements est très faibles, environ 1% sur le salaire comme sur le taux d'accès à l'emploi, lorsque l'on tient compte des caractéristiques des individus
- La part de variance des salaires liée aux régions (la conjoncture sur le marché du travail) est plus forte que celle liée aux universités.
- En contrôlant cet effet régional au niveau 2
 - Seules 10 universités sur 73 ont un effet salarial significativement différent de 0, dont trois en dessous de 1%.

- Seules 3 universités sur 73 ont un effet sur le taux d'emploi significativement différent de 0.
 - Il ne s'agit pas des mêmes universités.
- L'université classée en 1 dans le classement de l'enquête Ministère n'est pas parmi les trois universités qui ont un effet significatif sur le taux d'emploi
- Quelques (rares) effets liés aux caractéristiques des établissements
 - Un effet capital social de l'établissement : le taux de boursier sur critères sociaux
 - => effet négatif sur les salaires
 - Un effet ressources : le taux d'autofinancement
 - => effet positif mais variable cachée ? (effet professionnalisation par exemple ?)

Conclusion

- Avec les données dont on dispose
 - Effet établissement « pur » relativement faible, voire difficile à détecter
 - Ce qui est peut être normal du fait de la structure de l'enseignement supérieur français
- Peu de caractéristiques propres aux universités ont un impact significatif
 - Sauf l'effet du taux de boursiers ...
 - Importance des caractéristiques individuelles et du marché local du travail

Pour prolonger,

- Faut-il chercher d'autres indicateurs ?
 - Ne faudrait-il pas plus se focaliser sur des indicateurs plus proches de l'équité que de l'efficacité ?
 - Existe-t-il un autre niveau d'analyse plus pertinent que l'établissement ? l'UFR/composantes, le diplôme ou l'étudiant...
- Peut-on réellement évaluer un politique d'insertion au niveau d'un établissement ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BOURDON, J., GIRET, J.F., GOUDARD, M., (2012), « Peut-on classer les universités à l'aune de leur performance d'insertion ? », *Revue Formation Emploi*, n° 117.
- BELFIELD C., FIELDING A., (2001), "Measuring the relationship between resources and outcomes in higher education in the UK", *Economics of Education Review*, 20, pp. 589-602.
- DI PIETRO, G. D., CUTILLO, A. (2006), "University Quality and Labour Market outcomes", *Labour*, 20(1), pp.37-62.
- GIRET, J. F., GOUDARD M. (2007). « Effets établissement et salaires des diplômés des universités françaises », *Economie Publique*, 21(2), pp. 125-153.
- GIRET, J. F., GOUDARD M. (2010). « Mesure des effets établissement sur le salaire des diplômés du supérieur », *Net.doc n°72 du Céreq*.
- HARTOG J., SUN Y., DING X (2010) "University rank and bachelor's labour market positions in China", *Economics of Education Review*, 29(6), pp. 971-979.
- RUMBERGER, R.W., THOMAS S.L., (1993), "The Economic Returns to College Major, Quality and Performance: a Multilevel Analysis of Recent Graduates", *Economics of Education Review*, 12, pp. 1-19.

MESURER POUR CLASSER : INDICATEURS D'INSERTION ET CLASSEMENT DES UNIVERSITÉS

Isabelle BORRAS

Centre Associé Céreq Grenoble, Université Pierre Mendès France

Depuis quelques années, un nouvel usage des indicateurs d'insertion professionnelle des étudiants produits par les Universités se développe, celui du classement et de la comparaison des formations et des établissements entre eux. En effet, jusqu'à ces dernières années, les indicateurs d'insertion étaient principalement utilisés à des fins de pilotage ou de communication auprès de différents publics.

Ce nouvel usage des indicateurs, avec le classement de Shangāi à son origine, suscite des réactions de la part de la communauté scientifique et des producteurs de ces indicateurs. Au sein du milieu scientifique (experts, statisticiens, économistes de l'éducation...), les réactions se concentrent essentiellement autour de la pertinence des indicateurs choisis et de leur construction, et proposent de développer des indicateurs plus complexes. Quant aux producteurs des indicateurs (essentiellement les observatoires), ils dénoncent une instrumentalisation des observatoires et la construction de ces indicateurs qui n'avaient pas comme usage originel de constituer un classement.

Deux questions se posent :

A quelles attentes ce nouvel usage de l'évaluation externe des formations supérieures répond-il, par quel acteur est-il porté et avec quels enjeux ? Il faut analyser comment son déploiement s'articule avec les autres usages et remet en cause l'organisation des systèmes d'information et les relations entre les observatoires locaux et centraux.

Quelle est la posture évaluative qui conduit à mesurer pour comparer et classer ? Il s'agit ici de se demander quelles sont les postures alternatives.

Pour y répondre, il faut analyser le lien entre évaluation externe et classement en combinant une réflexion théorique sur les postures de l'évaluation et une analyse des dispositifs existants (panorama des enquêtes d'insertion nationales et internationales ainsi que des classements internationaux). Il faut également saisir la manière dont cet usage nouveau des indicateurs interroge les pratiques des observatoires universitaires, leur organisation et leur articulation avec le Ministère (enquête auprès du réseau des Observatoires Universitaires (RESOSUP)).

L'ÉVOLUTION DES ENJEUX DE SUIVI DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE POUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Marc BOUDIER

OVE, Université Toulouse Capitole

Quand on retrace l'évolution des acteurs nationaux et locaux réalisant des études sur l'insertion professionnelle des étudiants de l'enseignement supérieur, plusieurs périodes se dégagent. La période qui va des années 1970 aux années 1990 est marquée par une préoccupation nationale de rationalisation de l'offre de formation qui s'accompagne de la création de l'Observatoire National de l'Entrée dans la Vie Active et du Céreq. Les années 1990 voient la création, en parallèle, des premiers observatoires locaux dans les établissements qui souhaitent avoir des données précises sur l'insertion à l'issue de leurs propres formations, non disponibles dans les enquêtes nationales. C'est également en 97 qu'est lancée la 1^{ère} enquête nationale de type "génération", Génération 92. Au cours des années 2000, les enquêtes d'insertion locales servent à l'évaluation nationale des diplômés, directement dans le cadre des activités de l'AERES et indirectement à travers les informations mises en place sur le "portail étudiant" du MESR. Les problèmes liés à l'utilisation nationale de ces données locales aboutissent à la mise en réseau des Observatoires et la création de RESOSUP¹.

A la fin des années 2000, la loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités (LRU 2007) inscrit l'orientation et l'insertion professionnelle comme une des 6 missions des universités. Rapidement, une étape supplémentaire est franchie avec l'allocation de moyens en fonction des résultats de l'insertion professionnelle des universités. Des observatoires se créent dans toutes les universités. Ainsi l'obtention de l'autonomie s'accompagne de la multiplication des évaluations de tous ordres, notamment via la mesure de l'insertion professionnelle des étudiants.

Depuis 2009, on assiste à l'utilisation des compétences locales (les observatoires) pour servir les buts de l'acteur national qu'est le MESR, qui contourne les acteurs nationaux comme le Céreq, la DIO et Résosup. Même si la finalité d'information (familles, étudiants, etc.) des enquêtes nationales est actée entre les acteurs nationaux (MESR et CPU), la DGESIP ne renonce pas pour autant au rôle d'indicateur permettant l'attribution de moyens et cherche même à verrouiller cette enquête via le comité du label du CNIS.

¹ Association nationale depuis 2007, le RESeau des Observatoires de l'enseignement SUPérieur 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.

LES INTÉRÊTS D'UNE ANALYSE DE LA RELATION FORMATION TOUT AU LONG DE LA TRAJECTOIRE DE VIE

Vincent LIGNON

Doctorant, Centre d'économie de la Sorbonne, (Paris 1), Ined, Edhec.

L'évaluation des politiques de formation à partir de données collectées sur le marché du travail s'intéresse principalement à l'impact immédiat de certains dispositifs sur l'activité professionnelle des individus (insertion, reprise d'activité, promotion, etc.). Sur ce point, elle mériterait d'être complétée par une perspective plus longitudinale qui reconsidère la relation formation-emploi tout au long de la trajectoire de vie des individus. Elle tiendrait ainsi compte des influences réciproques qui existent entre les trajectoires individuelles (futures et passées) et l'éducation (initiale et continue) et qui sont l'enjeu d'inégalité sur le long terme.

Techniquement, on ne dispose pas aujourd'hui de données portant sur les trajectoires complètes des individus. Une solution pour y remédier est de simuler les trajectoires individuelles en fonction du niveau de formation, à l'aide d'un modèle de microsimulation dynamique construit à partir de données recueillies sur le marché du travail (Courtioux, Gregoir & Houeto, 2009). Un tel modèle est susceptible de fournir, à terme, une batterie d'indicateurs complémentaires que l'on pourrait utiliser pour analyser la relation formation-emploi. Un premier travail a donné lieu à l'estimation de rendements de l'éducation du supérieur et de leur distribution parmi les diplômés (Courtioux, Lignon, 2011). Concernant la simulation des effets de la formation continue sur les trajectoires, nous avons développé des indicateurs longitudinaux du degré d'inégalité entre les individus en simulant les fréquences d'accès à la formation tout au long de la vie.

Au regard des polarisations de trajectoires que sont en mesure de révéler ces indicateurs, plus que la question du marché du travail comme lieu d'évaluation des politiques de formation, c'est la question du marché du travail comme lieu d'équité des politiques de formation qui pourrait être posée.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

COURTIOUX, P., GREGOIR, S., HOUETO, D., (2009), "The Simulation of the Educational Output over the Life Course: The GAMEO Model", 2nd General Conference of the International Microsimulation Association, Microsimulation : Bridging Data and Policy, Ottawa (Canada).

COURTIOUX, P., LIGNON, V. (2011), « Décomposer les rendements de l'enseignement supérieur : étude à partir d'un modèle de microsimulation dynamique », *Document de travail*, Edhec.

LE REPORT DES INÉGALITÉS SCOLAIRES DANS LE MONDE DU TRAVAIL

Romain DELES, Doctorant, Centre Emile Durkheim, Bordeaux

Dans le cadre de travaux de thèse sous la Direction de François Dubet, l'auteur mène une enquête par entretiens auprès de jeunes diplômés de l'université (diplôme \geq Bac+3), rencontrés par l'intermédiaire de l'AFIJ, une association destinée à l'aide à l'insertion professionnelle des jeunes diplômés. Du fait de leur niveau de diplôme, ces jeunes sont généralement supposés autonomes par les pouvoirs publics, notamment au moment de la recherche d'emploi. Cette autonomie est toutefois très relative selon les filières. La massification du niveau licence masque, en effet, de puissantes inégalités entre les spécialités de ce niveau de diplôme, notamment au sein des filières les moins professionnalisées.

La question qui se pose est dès lors la suivante : ces inégalités sont-elles nouvelles ou ont-elles été mises entre parenthèses le temps de l'école, pour finalement être reportées sur le marché du travail ?

Pour tenter de répondre à cette question, trois axes principaux d'investigations seront menés auprès d'une population de jeunes diplômés de lettres.

Le premier concerne les représentations biaisées qu'ont ces jeunes de la réalité du monde du travail, ainsi que de la relation qui tient les titres scolaires aux postes. Faute d'informations suffisantes, ces jeunes semblent incapables d'organiser leur cursus d'études en référence à l'insertion professionnelle.

Le second tient à leurs difficultés à comprendre les logiques de la recherche d'emploi. Les contenus d'enseignement des filières littéraires sont académiques et auto-référents (« histoire de la littérature », « histoire de la psychologie », « théories et méthodes en sociologie »). Ces jeunes n'ont pas pris conscience du poids de certains outils non académiques de l'embauche, CV ou lettre de motivation, et restent très « scolaires » dans leurs manières d'appréhender la recherche d'emploi.

Enfin, pour ces spécialités, on constate un refus d'ordre « idéologique » face au monde de l'insertion. Ces étudiants seraient plus disposés à « critiquer le système » ou à être hostile vis-à-vis des « logiques marchandes des études et du travail », sans que l'on sache néanmoins si cela tient à un effet de socialisation interne à ces filières ou plus simplement aux publics eux-mêmes (Tenret, 2011).

Bien que non exhaustifs, ces axes donnent une idée des barrières nouvelles qui s'érigent pour certaines catégories de jeunes diplômés. L'École les promeut au même niveau « officiel » que les autres. C'est donc au marché du travail qu'incombe désormais la mission du tri social. L'analyse des parcours d'insertion s'avère alors, de ce point de vue, particulièrement opportun. Elle invite aussi la sociologie de l'éducation à changer de paradigme, en sortant son regard de l'école et en allant observer après elle, en aval, ce que les différences scolaires font.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

TENRET, E. (2011). *Les étudiants et le mérite, à quoi bon être diplômé ?* La Documentation Française.

Thème 2 : les cadres d'analyse théorique

L'APPORT DES THÉORIES ÉCONOMIQUES

Jean VINCENS

CRM, Université Toulouse Capitole

Les résultats observés sur le marché du travail peuvent-ils servir à l'évaluation des politiques de formation? Que disent là dessus les théories économiques analysant le marché du travail ?

Introduction

Au sens large le marché du travail est le lieu des contrats entre les individus offreurs de travail et les entreprises et les administrations qui demandent du travail et proposent les emplois. Au sens étroit le marché du travail désigne les prises et cessations d'emplois au cours d'une période.

Au sens large le marché du travail a deux caractères: c'est le lieu où sont déterminés les salaires quelles que soient les modalités de cette détermination, par accord entre chaque individu et son employeur au moment de la conclusion du contrat ou par négociations collectives entre les salariés déjà titulaires d'emplois et les employeurs ; dans ce cas les salaires des nouveaux contrats de travail sont souvent plus ou moins prédéterminés. C'est ensuite le lieu où s'opère l'allocation des individus aux tâches productives, soit au moment du recrutement, soit au cours du contrat notamment dans le cas des marchés internes.

Le problème de l'allocation est celui de la mise en correspondance d'une population hétérogène d'individus et d'une population hétérogène d'emplois. L'allocation s'effectue dans le cadre d'une double concurrence entre les travailleurs d'une part et les employeurs d'autre part. On sait que la théorie économique récente s'attache aux flux de créations et suppressions d'emplois et met l'accent sur la fonction d'appariement qui est le nombre de recrutements R quand il y a V emplois vacants et O offreurs de travail à la recherche d'un emploi. Le marché du travail est vu comme un « marché de recherches¹ »

La formation et donc le système éducatif est une des sources principales de l'hétérogénéité de la population active. Cette hétérogénéité se repère notamment par le niveau et la spécialité de la formation.

On considère généralement que les résultats observés sur le marché concernent principalement le chômage et les emplois non pourvus, la distribution des salaires, la nature des contrats (CDI, CDD) et enfin une caractéristique plus difficile à cerner qui concerne en somme tout ce qui touche à la correspondance entre le potentiel productif présumé de l'individu et l'emploi qu'il obtient : suréducation ou déclassement, valorisation ou non de son capital humain (mesurée par le taux de rendement de cet investissement). Dans ce qui suit on ne retiendra que les résultats relatifs au chômage et aux indicateurs d'inefficacité allocative, déclassement ou salaire moyen par exemple.

De façon générale l'évaluation d'une politique ou d'une institution consiste à rapprocher des résultats, des objectifs et des moyens. Dans le cas d'une politique elle a pour but de déterminer si cette politique doit être poursuivie, amendée ou interrompue. Dans le cas d'un établissement pérenne et jouissant d'une certaine autonomie (un lycée, une université) l'évaluation s'inscrit dans une logique de mandat (théorie de l'agence) et doit déboucher sur des incitations.

Cela étant, la problématique de l'évaluation des politiques de formation initiale à l'aide des résultats du marché du travail peut être formulée comme suit :

Elle est centrée sur les individus qui sortent du système éducatif ; ils peuvent chercher un emploi pour la première fois ou avoir travaillé tout en poursuivant leurs études.

Ils sont en concurrence avec les autres travailleurs ; parler du marché du travail des jeunes c'est simplement s'appuyer sur les modalités observées de cette concurrence sans pour autant isoler les jeunes de la concurrence générale entre les actifs.

¹ Ces travaux ont valu le prix Nobel 2010 à Diamond, Mortensen et Pissaridés.

Pour la théorie économique la question est de savoir quel est le rôle de l'offre de travail émanant des individus dans la détermination du volume d'emploi (question du chômage) et dans l'allocation des individus aux emplois. Si ce rôle est important et dépend des compétences acquises par les individus, la formation qui donne ces compétences pourra avoir une certaine responsabilité indirecte dans les résultats observés sur le marché et ces résultats pourront servir à l'évaluer.

Il s'agit là d'un problème de court et moyen terme. A long terme le problème se pose différemment. Mais l'évaluation concerne la situation présente et se situe donc dans le court et moyen terme.

1. LES THÉORIES

1.1. La théorie économique dominante

La théorie économique néo-classique attribue aux désajustements et aux rigidités du marché du travail une part notable du chômage observé en France et dans d'autres pays européens. L'étude des rigidités dues à la réglementation (salaire minimum, coût des licenciements) ne concerne pas directement le problème des résultats comme indicateurs d'évaluation. En revanche, les désajustements concernent tout particulièrement les inadaptations entre offres et demandes de qualifications.

La théorie intègre l'apport de la théorie du capital humain et postule la flexibilité des salaires et la plasticité de l'organisation des entreprises ; cela permet en principe d'assurer un haut niveau d'emploi et l'utilisation efficace du potentiel productif des individus. Non pas comme on semble le dire quelquefois parce que les individus ont une productivité qui augmente avec leur capital humain, productivité qui serait une sorte de qualité intrinsèque propre à chacun ; mais parce que le capital humain modifie les compétences de l'individu et le rend capable d'accomplir efficacement certaines tâches pour lesquelles un individu n'ayant pas ces compétences serait moins efficace, voire incapable de tenir l'emploi. La plasticité postulée de l'organisation de la division du travail dans l'entreprise permet aux employeurs de confier à chaque individu les tâches où il est le plus productif ; il reçoit le salaire qui correspond à cette productivité ; sinon il chercherait un autre emploi. Pour la théorie le bouclage d'ensemble est assuré par le fait que l'individu paie sa formation et choisit donc la spécialité et le volume d'investissement humain qui lui semblent promettre le meilleur rendement. A l'équilibre les salaires doivent tendre à l'égalité pour un niveau donné de capital humain.

A court terme c'est la flexibilité des salaires qui permet d'accroître l'emploi ; à plus long terme les entreprises adaptent leur organisation en fonction des qualifications disponibles². (Duncan et Hoffman 1981)

La théorie entend rendre compte des principaux faits observés.

1.1.1. Le chômage.

Si on admet qu'à court et moyen terme l'évolution de la population active est largement exogène, la croissance du volume d'emploi et donc l'évolution du chômage dépendra des flux de créations et disparitions d'emplois et de l'efficacité du processus d'appariement. Créations et disparitions d'emplois dépendent des perspectives de profit des entreprises. On retrouve là le débat sur le rôle du coût du travail (salaire et charges) sur la création d'emplois ; s'y ajoute le coût de la recherche et même le coût d'une éventuelle suppression de cet emploi (indemnité de licenciement). Du côté des individus la recherche du meilleur appariement possible est évidemment conditionnée par le coût d'opportunité du temps de chômage. D'où le rôle des allocations chômage.

On voit que le débat théorique (voire idéologique) se centre sur les déterminants des créations et disparitions d'emplois. Les études empiriques semblent montrer que le flux de créations d'emplois est beaucoup plus variable que le flux de disparitions et que, par ailleurs, les flux intrasectoriels sont plus importants que les flux intersectoriels (Cahuc et Zylberberg 1996).

² On touche ici au problème de la croissance et il est pour le moins difficile de savoir si les disponibilités en capital humain sont une variable causale ou une condition permissive de la croissance.

Alors qu'est-ce qui détermine la création d'emplois dans un univers réel de concurrence imparfaite ? La capacité de conquérir de nouveaux marchés grâce à l'innovation de procédés et de produits ou la baisse du coût de production grâce à la baisse des salaires et à l'amélioration du processus d'appariement ?

La thèse classique distingue un chômage structurel³ lié aux rigidités et imperfections du marché (englobant ainsi le chômage purement frictionnel) et un chômage conjoncturel lié aux chocs macroéconomiques. La thèse exclut le chômage involontaire au sens keynésien.

On sait que le chômage est en moyenne d'autant plus élevé que le niveau de formation est faible. On sait aussi que la structure des emplois se modifie et que dans les pays riches la proportion d'emplois dits non qualifiés diminue. Dans le cadre de la théorie classique l'explication largement admise (Cahuc et Zylberberg, 1995, Chap. 9) fait intervenir trois facteurs : la concurrence des pays à bas salaires, les changements de structure de la demande de biens et services et le progrès technique biaisé qui à la fois supprime des emplois non qualifiés et demande des travailleurs qualifiés. D'où le « dilemme inégalité-chômage » pour les travailleurs non qualifiés : ou bien ils acceptent des baisses de salaire pour maintenir des emplois, mais alors l'inégalité salariale augmente, ou bien les salaires ne baissent pas en raison notamment du minimum légal et le chômage des non qualifiés s'accroît.

1.1.2. La suréducation

Le second type de résultat observé sur le marché du travail qui est utilisé (ou que l'on souhaite souvent utiliser) pour évaluer les formations est constitué par le salaire et / ou par la comparaison du niveau de la formation et de l'emploi occupé. Les nombreux travaux sur la suréducation ou le déclassement ont mis en évidence deux faits majeurs⁴.

Le premier est l'ampleur du phénomène et son caractère relativement durable : les déclassés ne sont pas tous là temporairement.

Le second fait stylisé relatif à la suréducation est le constat que les suréduqués gagnent moins que les diplômés du même niveau qu'eux, ayant des emplois correspondants à ce niveau, mais gagnent plus que les diplômés occupant les mêmes emplois qu'eux avec le niveau de formation correspondant à ces emplois. De même ceux qui sont sous-éduqués pour l'emploi qu'ils occupent gagnent moins que ceux qui, dans ce même emploi, ont le niveau de formation correspondant. L'explication qui s'accorde le mieux avec la théorie dominante consiste à dire que le niveau de formation ne reflète pas parfaitement la productivité potentielle des individus. La variance intra-niveaux est forte. Ce qui est susceptible de deux interprétations. La première est que les individus qui ont un niveau donné de formation n'ont pas tous acquis la même quantité de capital humain en raison de leurs aptitudes différentes ; cette interprétation serait également compatible avec la théorie du filtre. La seconde interprétation est que les compétences individuelles non liées à la formation sont prises en compte par les employeurs lors du processus d'appariement⁵ ; les individus « suréduqués » pour les emplois qu'ils occupent auraient moins de compétences hors formation que leurs analogues qui ont des emplois conformes à leur niveau de formation. Dans la logique de la théorie il n'y a pas de désajustement et la suréducation ne peut être retenue comme indicateur de résultat servant à l'évaluation. En revanche elle peut signaler l'existence d'un problème de rendement social et individuel de la formation.

Ainsi dans ce cadre théorique l'accent est mis sur l'interaction entre la structuration de l'offre de travail notamment par l'éducation, et la structuration de la demande émanant des entreprises. Par conséquent si les Pouvoirs Publics ont la responsabilité du financement et de l'organisation du système éducatif, ils doivent prendre leurs décisions en tenant compte de ces interactions et des objectifs généraux qu'ils se sont fixés : plein emploi, croissance, égalité des chances.... Notamment la hausse du niveau général d'éducation peut répondre aux objectifs de croissance dans une économie avancée ainsi qu'à l'objectif d'égalité des chances.

En somme dans une économie totalement libérale les individus auraient la responsabilité de choisir le niveau et le contenu de la formation qu'ils désirent et ils s'adresseraient au secteur de la formation, activité économique comme les autres. Ils supporteraient les risques attachés à leurs choix mais le postulat de l'efficacité des marchés en général conduit à soutenir que le marché du travail remplirait bien son rôle. Mais

³ Plus ou moins assimilé au NAIRU : Non Accelerating Inflation Rate of Unemployment.

⁴ Parmi les surveys récents, CEDEFOP 2010, Plassard et Tran 2009.

⁵ Sur ce point Hartog (2001).

puisque l'Etat se substitue en partie aux individus et restreint leurs possibilités de choix en contrôlant l'offre de formation, il doit s'appuyer sur les indications du marché pour organiser cette offre.

L'évaluation à partir des résultats est ainsi légitimée. En ce qui concerne le chômage les efforts pour améliorer les résultats observés sont censés permettre de réduire les rigidités et inadaptations qui élèvent le chômage structurel et renforcent le jeu des mécanismes de marché face au chômage conjoncturel.

Pour les défauts d'allocation mesurés par la suréducation on a noté que la réponse était de nier le problème en s'appuyant sur l'hétérogénéité des individus ayant apparemment le même capital humain. Mais, dans cette perspective théorique, cette explication des résultats n'exclut pas l'utilité de cet indicateur pour l'évaluation des politiques de formation. En effet cela conduit à s'interroger sur le rendement privé et social de la formation acquise par ceux qui ne parviennent pas à la valoriser parce qu'en réalité ils n'ont pas le capital humain qu'ils sont censés posséder au vu de leurs titres scolaires. Si les individus finançaient eux mêmes leur formation on pourrait soutenir qu'ils ont pris le risque et en supportent les conséquences. Si la formation est financée par l'Etat il est normal de chercher si une modification de la politique de formation n'est pas capable d'améliorer le rendement. Ainsi dans la perspective de la théorie dominante, il est possible à la fois de nier ou minimiser le problème de la suréducation en tant que problème de « mismatching » entraînant une inefficacité allocative, tout en pointant les conséquences de cette suréducation apparente sur le gaspillage éventuel des ressources publiques ; argument pour réduire ces dépenses.

1.2. Les autres approches

Face à ce corpus théorique qui suscite de nombreux travaux empiriques, il n'existe pas de théories rivales de la même ampleur.

1.2.1. Un point crucial concerne le chômage global

Les théories qui soutiennent qu'il existe un chômage involontaire, c'est-à-dire des individus qui accepteraient de travailler à un salaire légèrement inférieur au salaire courant mais qui ne trouvent pas d'emplois, peuvent expliquer ce chômage en soutenant que le volume de l'emploi ne se détermine pas sur le marché du travail. Elles peuvent aussi chercher les fondements micro économiques du chômage involontaire sur le marché du travail via le salaire d'efficience par exemple.

Dans tous les cas la croyance à un chômage involontaire modifie le regard porté sur l'évaluation à partir des résultats du marché du travail. Si on constate que des jeunes ayant une formation donnée obtiennent sur le marché du travail des résultats inférieurs à ceux des autres formations comparables (de même niveau notamment) on doit se demander si cela est dû aux insuffisances des compétences qu'ils ont acquises par la formation et dans l'affirmative quels changements permettraient d'améliorer la situation. Mais ici se pose une question essentielle pour une politique publique : l'amélioration de la partie (ici la formation qui a de mauvais résultats sur le marché du travail) entraîne-t-elle une amélioration de l'ensemble? Ce sera le cas si les emplois occupés grâce à cette amélioration étaient vacants parce qu'il n'y avait pas d'autres candidats acceptables par les employeurs. Dans le cas contraire l'amélioration des résultats pour les sortants d'une formation se traduit par une détérioration des résultats d'autres formations. Du point de vue d'une politique publique, il s'agit alors d'un jeu à somme nulle⁶.

1.2.2. Concernant l'efficacité de l'allocation

Pour les causes et conséquences de la suréducation, les théories du signal proposent une explication simple. Les employeurs, considérant le niveau d'éducation comme un signal de la productivité potentielle des individus, recrutent « en partant du haut » de sorte que des files d'attente apparaissent. La version de la théorie présentée par Spence (1974) souligne que le coût d'acquisition du capital humain doit être inversement corrélé aux aptitudes individuelles ; il est donc plus coûteux pour les moins doués d'arriver à un niveau donné de formation. Si l'Etat finance la formation et en abaisse ainsi le coût privé, les individus

⁶ Si on néglige l'éventuelle amélioration de la productivité due au changement dans le type de travailleur recruté.

cherchent à élever leur niveau de formation pour améliorer leur signal. Mais les employeurs s'apercevant que le signal est moins fiable élèvent à leur tour le seuil d'exigences. Ainsi peut s'expliquer la suréducation des actifs occupés et la relation inverse entre le taux de chômage et le niveau de formation. La théorie de la concurrence pour l'emploi de Thurow (1975) postule que la productivité est attachée à l'emploi et que les compétences nécessaires sont acquises sur le tas. L'employeur cherche alors à recruter pour chaque emploi le travailleur qui pourra acquérir ces compétences au moindre coût. Il utilise le niveau de formation comme signal de cette aptitude.

Mais cela n'explique pas le second fait stylisé, à savoir que les suréduqués gagnent davantage que ceux qui occupent le même emploi en ayant un niveau de formation inférieur. La théorie de l'allocation (assignment) (Sattinger 1993) se fonde sur l'idée que la productivité d'un individu dépend à la fois de son potentiel et de l'emploi qu'il occupe. L'employeur arbitre entre la productivité présumée et le coût du travail qui varie avec la formation. Il ne recherche pas le travailleur le plus productif dans l'absolu mais celui qui présente le meilleur rapport efficacité/coût. Si les salaires sont plutôt liés à l'emploi cela signifie que l'employeur pourra recruter un individu suréduqué à un coût un peu plus élevé qu'un travailleur ayant le niveau de formation correspondant à l'emploi, mais la différence de salaire sera compensée par la plus forte productivité.

Cette théorie qui cherche à concilier la théorie du capital humain et la théorie de la concurrence pour l'emploi veut rendre compte de la distribution des salaires.

Ainsi sur ce problème de l'allocation, les théories du signal aboutissent à des conclusions voisines de celles de la théorie classique. Le financement de la formation par l'Etat incite à poursuivre des études et détériore le signal associé au niveau de formation. La fuite en avant ne peut se traduire que par une élévation du niveau d'exigences des employeurs et à une baisse du rendement social de la formation. Les conclusions auxquelles conduisent l'analyse de Sattinger sont plus nuancées. Puisque la productivité dépend à la fois de l'individu et de l'emploi, les suréduqués tirent un certain bénéfice de leur formation ce qui réduit la baisse du rendement social.

1.2.3.L'approche par les besoins en main d'œuvre

Plutôt qu'une véritable théorie économique il s'agit ici d'une politique prônée notamment par l'OCDE dans les années 50 et 60 et qui a été utilisée dans le cadre de la planification indicative française.

La politique dite de prévision des besoins en main d'œuvre (Vincens, 1970 ; Plassard, Tran, 2010) reposait sur deux idées essentielles. La première est que la demande de travail est très fortement gouvernée par la demande de biens et services via une fonction de productivité. La structure de la demande de travail est déterminée par la technique et ne change pas à court et moyen terme. La seconde idée est que l'offre de main d'œuvre doit s'adapter à la demande de travail et que la politique de formation doit se fixer cet objectif. Contrairement à la théorie néo-classique telle qu'elle était formulée à cette époque, la flexibilité des salaires n'était guère prise en compte comme facteur d'ajustement⁷ et les entreprises étaient censées ne pas pouvoir recomposer leur organisation et donc leur demande des divers types de travail en fonction des disponibilités en main d'œuvre.

Le marché du travail est vu comme un ensemble de sous marchés plus ou moins isolés. A chaque sous marché correspond un type d'emplois demandant des compétences particulières et appelant par conséquent des travailleurs ayant ces compétences ou susceptibles de les acquérir sur le tas à coût faible. Par hypothèse la transférabilité des compétences d'un sous marché à l'autre est faible ou quasi nulle. L'équilibre entre offre et demande doit donc être réalisé sur chaque sous marché ; les travailleurs en excès sur un sous marché sont contraints au chômage ou à un emploi non qualifié puisque l'équilibre n'est pas rétabli par la flexibilité du salaire. Dans cette représentation du marché du travail un chômage provoqué par des déséquilibres sectoriels peut coexister avec des pénuries et donc des emplois vacants sur d'autres sous marchés. On retrouve une explication simple de la « courbe de Beveridge » qui met en relation le taux de chômage et le taux d'emplois vacants.

⁷ On postulait une stabilité des salaires relatifs. Dans les Commissions du Plan, ni les syndicats, ni le patronat ne prônaient la hausse des salaires dans un secteur ou pour un métier particulier comme moyen de répondre à une pénurie de main d'œuvre. Tout au plus les syndicats avançaient cet argument pour les emplois particulièrement pénibles et mal rémunérés.

La représentation du marché du travail comme ensemble de sous marchés en principe relativement indépendants s'avérait très peu contraignante en pratique, pour deux raisons (i) l'insuffisance de l'appareil statistique ne permettait pas d'aller au delà d'une décomposition de la population active en quelques grandes catégories et (ii) beaucoup d'emplois qualifiés de techniciens et de cadres étaient pourvus par des promotions via les marchés internes ou par changement d'entreprises, de sorte que la notion des sous-marchés isolés semblait surtout s'appliquer aux sortants du système éducatif.⁸ Le modèle « client-fournisseur » privilégiait en fait, une part seulement du processus d'allocation, lié à l'entrée dans la vie active des jeunes générations ce qui contribue à expliquer le succès persistant de cette idée qui paraît de simple bon sens.

On voit que l'approche par les besoins de main d'œuvre justifie l'utilisation des résultats du marché du travail comme indicateurs du bon fonctionnement du système éducatif.

Qualité de l'allocation et réduction du chômage structurel sont inséparables dans cette représentation du marché du travail. Par définition les Plans de développement étaient bâtis sur une hypothèse de quasi plein emploi. De sorte que paradoxalement⁹ l'approche par les prévisions des besoins en main d'œuvre conduit à la même conclusion que la théorie économique classique en ce qui concerne l'utilisation du taux de chômage comme indicateur de l'efficacité du système éducatif.

2. HÉTÉROGÉNÉITÉ DES EMPLOIS ET DES INDIVIDUS : ANALYSE DE LA CONCURRENCE

La plus grande partie des travaux évoqués jusqu'ici ne s'intéressent guère à un aspect important de l'hétérogénéité de la population active et tout particulièrement des jeunes, celle qui dépend des spécialités de formation et privilégie l'hétérogénéité liée au niveau de formation.

Prendre en compte les spécialités n'est pas seulement enrichir l'analyse en entrant dans les détails. C'est se donner le moyen de passer du constat (aux sortants de telle formation est associé un taux de chômage donc il faut agir sur la formation pour améliorer la situation, dans l'hypothèse où on estime que celle-ci a une responsabilité dans ce mauvais résultat) à l'action réformatrice. Pour agir, en effet il faut savoir pourquoi les sortants de cette formation supportent un chômage plus élevé (par exemple) que les sortants d'autres formations comparables (même niveau). Il faut donc étudier comment les jeunes se concurrencent et quel rôle joue la spécialité de formation dans cette concurrence.

2.1. La différenciation des emplois et des individus

La différenciation des emplois est fondée en partie sur la nature des tâches à accomplir et donc sur les compétences nécessaires pour cela. La différenciation des individus est fondée sur leur portefeuille de compétences et la formation reçue en est une composante essentielle surtout pour les nouveaux entrants dans la population active.

L'importance pratique de cette hétérogénéité est évidente. Dans tous les pays la politique de formation compte parmi ses objectifs la volonté de donner aux jeunes les compétences qui leur permettront de réaliser leur projet professionnel.

Par conséquent la représentation de cette hétérogénéité est au cœur de la réflexion et de l'action. Cependant la théorie économique ne semble pas avoir accordé beaucoup d'attention à ce problème.

Pour la théorie du capital humain par exemple, on l'a noté, à l'équilibre les salaires des différentes spécialités doivent tendre à l'égalité pour un niveau donné de capital humain puisque les individus sont censés faire les choix qui maximisent le rendement de leur investissement.

⁸ Aux Etats-Unis bien que l'approche par les besoins de main d'œuvre n'ait pas été systématiquement utilisée, cela n'empêchait pas de poursuivre des travaux sur le changement du contenu des emplois et sur les effets probables sur les contenus de formation (par exemple Scoville 1969).

⁹ Le paradoxe tient au fait que la théorie classique insiste sur l'élasticité-prix de la demande de travail et sur la plasticité de la division du travail en fonction des salaires alors que la thèse des « besoins en main d'œuvre postule la rigidité de la division du travail à moyen terme ainsi que celle des salaires relatifs.

Mais cela ne dit rien sur l'hétérogénéité elle-même. La représentation récurrente de cette hétérogénéité qui consiste à décomposer le marché du travail en sous-marchés indépendants ne correspond pas aux faits observés.

Comme toutes les études empiriques¹⁰ montrent la multiplicité des prétendues « inadéquations » et leur importance, on peut se demander pourquoi l'idée d'adéquation continue d'avoir une aussi large audience.

L'observation des « inadéquations » conduit à poser autrement le problème des relations entre l'hétérogénéité des individus et celle des emplois ou si l'on préfère le problème de l'allocation des travailleurs aux emplois.

Il s'agit en somme d'analyser ce que l'on désigne de façon assez impropre par le terme de transférabilité des compétences. Pourquoi des individus peuvent occuper des emplois qui ne correspondent pas à leurs compétences présumées, telles qu'elles résultent de leur formation ?

La réponse se fait en deux étapes.

a) D'abord l'analyse des choix des individus à la recherche d'emplois et des employeurs à la recherche de travailleurs. Connaissant les compétences requises par l'emploi à pourvoir l'employeur cherche à attirer les candidats possédant ces compétences ou susceptibles de les acquérir à coût faible, en sachant d'une part que l'efficacité ne dépend pas seulement des compétences acquises mais aussi de la personnalité de l'individu et d'autre part que l'arbitrage devra être fait en fonction du rapport efficacité/coût. Pour les travailleurs déjà en emploi il peut définir les candidats souhaitables, ceux qui occupent des emplois similaires dans les autres entreprises et ceux qui occupent des emplois qui, estime-t-il, demandent des compétences voisines. Pour les jeunes entrants sur le marché du travail il s'appuie sur la formation. Naturellement s'il existe une formation professionnelle ayant pour cible précise cet emploi, il est probable que les sortants de cette formation seront parmi les premiers recherchés. Mais il n'y a aucune raison de penser qu'ils seront les seuls candidats éligibles, sauf s'il s'agit d'un emploi dit réglementé pour lequel un diplôme d'exercice est requis. S'appuyant sur sa connaissance des contenus de formation et sur son expérience des recrutements, l'employeur peut dresser une liste, partielle et subjective, des individus que leur formation rend éligibles à cet emploi¹¹. La position sur la liste définit l'avantage compétitif que la formation donne à un individu pour cet emploi. L'avantage compétitif est la probabilité d'être recruté si on candidate à un emploi vacant. Cette probabilité n'est jamais égale à un (même si le titulaire de la formation placée en tête est le seul candidat ayant cette formation) car l'appariement dépend aussi d'éléments non liés à la formation. L'avantage compétitif dépend donc de l'information sur les formations dont dispose l'employeur. Bien que l'appréciation de l'employeur soit toujours personnelle, on peut admettre que pour des emplois réputés semblables les jugements des différents employeurs sont voisins.

Les jeunes à la recherche d'un emploi connaissent plus ou moins bien l'avantage compétitif que leur formation leur donne à l'égard de tel emploi. Si cet avantage est important, ils seront candidats à cet emploi s'il est vacant et s'il répond à leurs attentes notamment en matière de salaire.

b) La seconde étape consiste à répondre à la question: pourquoi l'employeur estime-t-il que deux ou trois formations données (par exemple) sont aussi adaptées à l'emploi l'une que l'autre et ont donc un avantage compétitif à peu près égal, loin devant d'autres formations ?

Cela tient au contenu des formations. On peut distinguer trois types de compétences données par une formation.

Les compétences générales qui, en première approximation sont semblables pour toutes les formations de ce niveau et sont donc d'autant plus importantes que le niveau est élevé.

Les compétences partagées ou communes à un groupe de formations ; on pourrait aussi dans certains cas les appeler compétences disciplinaires de base ; pour les formations supérieures ce sera notamment la formation mathématique commune à toutes les formations scientifiques ; une formation donnée partage donc cette composante avec toutes les formations scientifiques.

Les compétences propres à la formation ; ce sont souvent celles dont elle tire son appellation. Par définition ces compétences ne se retrouvent exactement dans aucune autre formation.

En pratique la frontière entre les trois types de compétences n'est pas toujours facile à fixer et dans quelques cas l'image d'un continuum peut être préférable, mais cela ne semble pas essentiel.

¹⁰ Voir l'ouvrage collectif coordonné par Giret, Lopez, Rose (2005).

¹¹ D'où les conséquences éventuelles d'un changement de la structure des études (Dupray et Moullet, 2010).

Si les compétences générales sont liées au niveau elles peuvent apparaître comme un produit- joint de la formation et le temps de formation est consacré à l'acquisition des compétences partagées et propres. La formation se caractérise par la proportion de temps dévolu à chaque groupe de compétences.

Du côté des emplois les compétences requises peuvent s'analyser de la même façon. Un emploi requiert des compétences générales, partagées ou spécifiques, et cela en proportions variables.

Dès lors l'attribution d'un avantage compétitif reconnu à une ou plusieurs formation pour un emploi, dépend de ces proportions c'est-à-dire du temps nécessaire pour acquérir chaque groupe. Un emploi qui exige beaucoup de compétences spécifiques acquises par une longue formation. ne pourra être pourvu que par un travailleur ayant suivi cette formation ; la plus grande partie du temps de formation aura été consacrée à l'acquisition de ces compétences spécifiques. Ou bien il l'a suivie en dehors de l'entreprise et il a un fort avantage compétitif pour cet emploi. Ou bien sa formation a été acquise dans l'entreprise par une combinaison d'expérience dans différents emplois et de formation explicite et on peut en conclure que ce ne sera pas un emploi accessible aux débutants. Au contraire un emploi qui exige surtout des compétences générales et partagées accompagnées de compétences acquises à coût faible après le recrutement, pourra être occupé par des jeunes ayant ces compétences mais venus de formations diverses.

C'est donc la comparaison de la structure des compétences requises par l'emploi (et évidemment de leur nature) avec celles qui sont données par les formations qui détermine l'avantage compétitif des diverses formations pour un emploi.

Une formation peut-elle avoir un fort avantage compétitif pour une assez large gamme d'emplois? Il ne pourrait s'agir que d'emplois exigeant surtout des compétences générales et partagées ; par conséquent cette formation serait en concurrence avec toutes celles qui offrent une structure voisine de compétences .Pour que la formation considérée l'emporte nettement sur les autres pour toute une gamme d'emplois, il faut introduire d'autres variables de détermination de l'avantage compétitif, notamment la notoriété de la formation¹².

Ainsi les deux cas les plus probables où l'avantage compétitif est élevé sont (a) le cas d'un avantage monopolistique : les sortants d'une formation sont les seuls à avoir cet avantage pour un emploi en raison des compétences propres données par la formation et qui correspondent aux compétences spécifiques demandées par l'emploi ; (b) le cas d'un avantage oligopolistique : un petit nombre de formations ont en commun un fort avantage pour quelques emplois et elles le doivent à leurs compétences communes ; elles sont concurrentes entre elles pour ces emplois mais chacune d'elles est préférée pour l'un quelconque de ces emplois aux formations qui ne font pas partie de l'oligopole.

L'avantage compétitif est à l'origine de la concentration dans quelques emplois des sortants d'une formation. Un fort avantage compétitif est une condition nécessaire de la concentration¹³, mais ce n'est pas une condition suffisante. La seconde condition est que le rapport demande/offre de travail pour ce ou ces emplois soit favorable (assez largement supérieur à un).

2.2. Analyse de la concurrence entre individus et évaluation des formations

La notion d'avantage compétitif fondé sur l'analyse de la structure des compétences acquises et requises permet de décrire le jeu de la concurrence sur le marché du travail en échappant au déterminisme de la segmentation en sous-marchés plus ou moins isolés¹⁴. Cela incite à substituer le paradigme de la convenance au paradigme de l'adéquation. La théorie économique insiste aujourd'hui sur le caractère idiosyncratique de chaque appariement, c'est-à-dire sur le fait qu'il convient à chaque contractant, faute de mieux bien souvent, mais compte tenu de la variété des motifs qui commandent le calcul économique de chaque partie.. Elle cherche dans beaucoup de domaines à échapper à la conception simplifiée d'un calcul économique du travailleur ne prenant en compte que le salaire présent ou au mieux l'espérance de gains au cours de la vie active. L'imparfaite mobilité géographique reflète souvent des préférences qui interviennent dans le processus de recherche et dans l'acceptation d'une proposition d'emploi. Du côté de l'employeur le coût de la vacance de l'emploi et l'importance accordée aux compétences réelles ou présumées indépendantes de la

¹²« L'effet Polytechnique ». On notera cependant que si les polytechniciens se retrouvent dans une très large gamme d'emplois c'est en (grande ?) partie parce qu'ils ont complété le diplôme de l'Ecole par une autre formation.

¹³On peut négliger le cas où les sortants d'une formation sont presque les seuls candidats à un emploi pour lequel ils n'ont aucun avantage compétitif.

¹⁴Sattinger (2006) parle « d'overlapping labor markets ».

formation et de l'expérience professionnelle élargissent le champ des appariements qui conviennent aux deux contractants¹⁵.

Lorsqu'on inverse la perspective et que l'on regarde comment les emplois sont pourvus, on voit la double influence de l'avantage compétitif et de l'ampleur de la demande. Un emploi qui recrute beaucoup puise évidemment dans les formations qui ont l'avantage compétitif le plus élevé et élargit son recrutement aux formations qui offrent les compétences essentielles à partir desquelles les compétences plus spécifiques à l'emploi pourront être acquises à coût assez faible.

Que peut apporter cette analyse de la concurrence entre les jeunes issus des diverses formations à l'évaluation à partir des résultats du marché ?

- L'approche par la concurrence entre les formations permet de préciser les conditions de la réussite de l'insertion professionnelle pour l'ensemble des sortants d'une formation : disposer d'un avantage compétitif à l'égard d'un ou de quelques emplois pour lesquels le rapport Demande/Offre est supérieur à un.

- La notion d'avantage compétitif exprime à la fois l'éligibilité des sortants d'une formation à l'égard d'un emploi et les modalités de la concurrence qu'il exerce et subit.

- L'indice de concentration est un moyen simple d'amorcer l'analyse des débouchés d'une formation, étape nécessaire dans l'élaboration d'une politique d'amélioration des résultats. Mais cet indice, qui mesure la répartition des sortants d'une formation entre les emplois, n'a pas vocation à devenir un indice synthétique traduisant la qualité de l'insertion professionnelle, bien que les premiers travaux sur les sortants de l'enseignement supérieur montrent une corrélation non nulle entre la concentration dans quelques emplois et d'autres indicateurs comme le chômage (corrélation négative), la satisfaction relative à l'emploi (corrélation positive) (Bédoué et Vincens, 2011).

- L'approche par la concurrence fait clairement ressortir le dilemme de l'évaluation des formations à l'aide des résultats observés sur le marché du travail : si la formation donne un avantage compétitif important pour un ou deux emplois et cependant n'obtient pas de bons résultats sur le marché du travail, cela tient au déséquilibre quantitatif demande /offre ; les responsables de la formation ne peuvent que tenter de réguler le flux de formés. Si au contraire la formation ne donne pas d'avantage compétitif réel pour des emplois bien identifiés, la solution consiste à transformer cette formation ou à accepter ce handicap au nom de la liberté de choix des jeunes s'engageant dans cette formation. Les sortants de cette formation ne pourront postuler que les emplois pour lesquels seules les compétences générales liées au niveau sont éventuellement requises et des emplois de niveau inférieur.

- Cette analyse de la concurrence entre les individus et donc indirectement entre les formations, permet de cerner plus finement les relations entre les indicateurs de résultats les plus utilisés. L'avantage compétitif exprime dans certains cas l'intérêt du jeune sortant pour le ou les emplois pour lesquels il a cet avantage. Il peut préférer chercher plus longtemps qu'élargir son champ de recherche à des emplois pour lesquels il n'a pas d'avantage compétitif assez important. Et inversement l'absence d'avantage incite à chercher dans toutes les directions, souvent au prix de déclassements.

- Enfin les emplois peu qualifiés (manutentionnaires, caissiers et employés de grandes surfaces, serveurs) sont accessibles à tous les jeunes sortants quel que soit leur niveau et leur spécialité de formation. Cependant même là on retrouve l'influence de la formation, soit via une préférence des jeunes pour un emploi non qualifié dans le secteur où ils espèrent trouver un meilleur emploi, soit par le jeu de la préférence des employeurs pour les jeunes dont le niveau de formation semble signaler une plus grande capacité à se plier aux règles. Ces emplois jouent deux rôles. Ils sont les seuls emplois accessibles aux moins formés et ils sont des emplois d'attente pour des jeunes plus diplômés.

¹⁵Le paradigme de l'adéquation postule que pour chaque emploi ou famille d'emplois une seule formation a un avantage compétitif important ; c'est la formation « adéquate ». Le paradigme de la convenance postule que plusieurs formations peuvent avoir un avantage compétitif voisin pour un emploi et surtout que l'avantage compétitif n'obéit pas à la règle binaire du tout ou rien.

3. QUELQUES PROBLÈMES AUTOUR DE L'ÉVALUATION

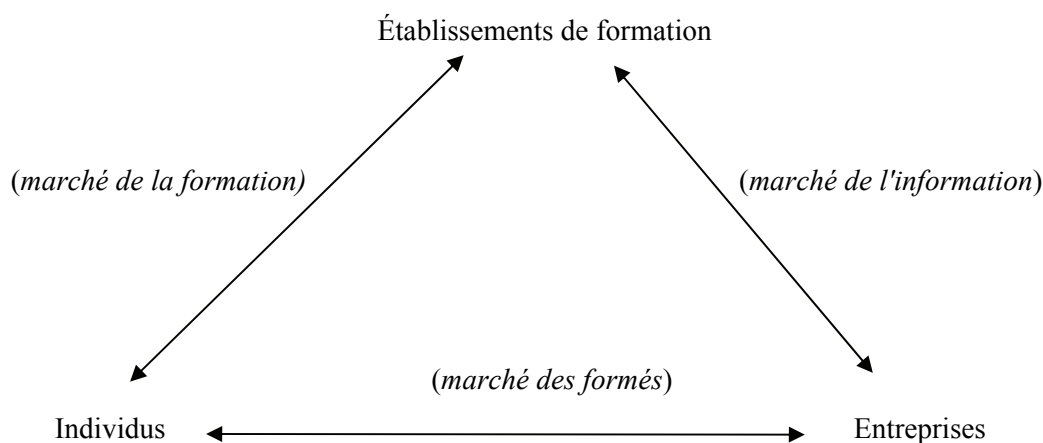
Les théories du marché du travail n'ont pas, en tant que telles à s'interroger sur les possibilités d'action et les limites des politiques de formation. Cependant pour savoir si l'évaluation à partir des résultats du marché a un sens, il faut bien poser la question. L'évaluation externe doit conduire à des réformes. Dans le cas des politiques générales (architecture du système éducatif, création ou suppression de filières) on peut admettre que les Pouvoirs Publics ont toute possibilité d'agir. Mais si on étend l'évaluation aux établissements le problème change de nature. Il faut connaître les degrés de liberté de chaque établissement et donc étudier les structures du système éducatif.

3.1. Structures du système éducatif et marchés du travail

De nombreux travaux ont été consacrés aux modes de structuration du système éducatif en liaison avec les marchés du travail, Garonna et Ryan (1989), Verdier (1996), Shavit et Müller (1997), Buechtemann et Verdier (1998), Hannan, Raffe et Smith (1997) par exemple. Malgré leurs différences ces travaux ont des traits communs. Ils étudient la structuration des systèmes éducatifs notamment à l'aide des notions d'intégration et de différenciation, suite aux travaux d'Allmendinger (1989) et ils relient cette structure aux marchés du travail en cherchant à expliquer les résultats observés. Ils insistent sur l'influence du contexte sociétal, dans la lignée du travail pionnier de Maurice, Sellier, Silvestre (1982).

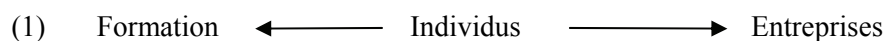
Dans le cadre de cette étude il n'est pas nécessaire de reprendre en détail ces travaux. Il suffit, en s'appuyant sur leurs apports, de présenter un schéma simplifié des relations entre les trois groupes d'acteurs, établissements de formation, jeunes confrontés au choix d'une formation et ensuite à la recherche d'un emploi, entreprises cherchant à recruter.

Les relations entre ces groupes d'acteurs peuvent être synthétisées par le schéma suivant :



Les trois types de marché conduisent à des configurations différentes selon le rôle qui est reconnu à chaque groupe d'acteurs et donc selon les relations qu'il entretient avec les autres.

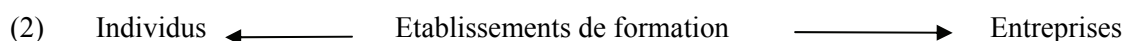
Une première configuration place les individus au centre du jeu



Les individus (les jeunes) demandent de la formation en fonction de leur projet professionnel, de leurs aptitudes et des contraintes qu'ils subissent, notamment pour le financement. Ces demandes sont

naturellement influencées par l'information qu'ils reçoivent des entreprises. Les établissements de formation, dans ce schéma, se bornent à répondre aux demandes soit en proposant des formations personnalisées, soit en proposant des cursus fondés sur l'acquisition d'un savoir disciplinaire. Sur le marché de la formation les établissements sont des offreurs de services et on suppose qu'ils n'ont pas de liens directs avec les entreprises. La concurrence entre les établissements porte éventuellement sur le coût et la qualité de la formation.

La seconde configuration met les établissements de formation au centre.



Les établissements de formation sont en contact direct avec les entreprises, non seulement pour recueillir l'information sur leurs besoins qualitatifs, mais aussi pour trouver des emplois pour les jeunes formés dans les établissements. Le marché des formés met ces jeunes en contact avec les entreprises par l'intermédiaire des établissements. Sur le marché de la formation les établissements offrent des places (des possibilités de formation) selon des règles d'admission plus ou moins sévères. Les jeunes sont en concurrence pour l'accès à la formation puisque celle-ci détermine en grande partie leur accès à l'emploi. La concurrence sur le marché du travail ou marché des formés est ainsi double : concurrence entre des établissements et concurrence entre des formés.

La troisième configuration est centrée sur les entreprises :



Les entreprises recrutent les jeunes à l'issue de la formation générale et font appel aux établissements de formation pour faire acquérir les compétences qu'ils souhaitent.

Naturellement les configurations que l'on rencontre en réalité empruntent des traits aux trois « idéaltypes ». Le système des Grandes Ecoles est bien proche de la configuration (2) et le système dual allemand ou autrichien ressemble à la configuration (3) en mettant l'accent sur la coopération entre établissements de formation et entreprises. Quant à la configuration (1), elle n'est pas loin de celle des universités françaises d'hier.

L'intérêt de ces schémas est de mettre en évidence les responsabilités des établissements de formation dans les résultats obtenus sur les marchés du travail. L'absence de responsabilité signifie que l'établissement ne peut être évalué à partir des résultats observés sur le marché, en supposant même que l'offre de travail influence le volume global de l'emploi. Car l'établissement ne peut être tenu pour responsable (même en partie) des résultats que s'il dispose des moyens d'agir sur eux. On a vu que ces résultats, pour une formation donnée, dépendaient des avantages compétitifs de la formation et de la demande de travail ou plus précisément du rapport demande/offre. L'avantage compétitif résulte du jugement des employeurs et se fonde sur leur expérience, leurs informations et leurs préjugés. Ceux-ci sont fondés sur un ensemble d'éléments et on sait que les modes d'admission dans les formations en font partie. Par ailleurs le rapport demande/offre est évidemment fonction de la régulation quantitative que peut effectuer l'établissement ou la filière de formation. Par conséquent l'existence d'une sélection à l'entrée et la possibilité d'établir un *numerus clausus* vont être les éléments déterminants des résultats sur le marché : probabilité d'éviter le chômage et qualité de l'emploi obtenu.

La question est bien connue dans la théorie des incitations. Si l'Etat fonde une partie du financement des établissements de formation sur le taux d'emploi des sortants, il incite les établissements à réguler les flux d'entrées en fonction des perspectives de placement tout en modifiant la formation pour accroître l'avantage compétitif à l'égard de certains emplois. Le résultat de cette politique est évidemment de rejeter une partie des jeunes vers d'autres formations ou de les exclure du système éducatif. Et si les établissements n'ont pas la liberté de réguler les entrées et que par ailleurs l'Etat les incite à éviter les sorties sans diplôme en pratiquant une sélection en cours d'études, les établissements sont pris dans une contradiction¹⁶ : s'ils réussissent à

16L'enquête sur les taux d'emplois des diplômés de masters dans les universités n'échappe pas complètement à cette contradiction. En principe l'accès aux masters II est sélective et dans la plupart des cas il y a un *numerus clausus*. Mais il semble que les universités

mener une plus forte proportion d'étudiants au diplôme final, ils risquent d'avoir de plus mauvais résultats sur le marché du travail.

3.2. Le problème de l'équité

La polysémie du terme évaluation complique le débat. On peut distinguer deux types d'évaluation. Le premier est celui où la mesure des résultats obtenus par l'institution est simplement un indicateur servant éventuellement à orienter l'activité de l'institution simplement pour éviter les erreurs les plus flagrantes. Le second est une évaluation dans laquelle la mesure des résultats (internes ou externes) est un élément de jugement sur l'efficacité de l'institution et a des répercussions sur l'attribution des moyens. Dans ce cas la condition nécessaire est que l'institution ait une part de responsabilité dans l'obtention des résultats, autrement dit que ces résultats dépendent en partie de l'action de l'institution. L'appréciation de l'efficacité est évidemment une mise en relation des résultats et des moyens dans un contexte donné.

Cette démarche s'applique sans peine à un établissement privé de formation à but lucratif ou non qui est géré comme une entreprise quelconque.

Le problème de la politique publique est différent. Il y a un grand nombre d'établissements ce qui pose un problème d'équité si l'Etat veut utiliser les résultats comme indicateur de l'efficacité de chaque établissement.

L'équité porte d'abord sur les moyens accordés par l'Etat. Ce n'est pas un hasard si la création des universités après 1968 a suscité des récriminations sans fin sur les différences de moyens accordés aux universités. Les fameuses « normes GARACES » (qui d'ailleurs n'étaient pas des normes) avaient pour but de mettre un peu d'ordre dans la distribution des moyens sans aller jusqu'à enlever le surplus aux universités dites surdotées. Dans cette période (entre 1970 et 1980) il n'était guère question de résultats. Les universités (avec une parfaite mauvaise foi) et le Ministère (toujours soupçonneux) comptabilisaient les étudiants et les diplômes puisqu'une bonne partie des subventions était liée au nombre d'étudiants. Le Ministère essayait de débusquer les étudiants fantômes et les universités essayaient de donner de la consistance aux ectoplasmes.

Un autre aspect du principe d'équité entre les établissements apparaît lorsqu'on veut utiliser les résultats du marché du travail comme critère d'attribution des moyens. L'équité n'est respectée que si le marché du travail est homogène, si les particularités des marchés locaux ont peu d'importance¹⁷.

On le voit, l'équité est ici une composante des rapports entre l'Etat et ses agents travaillant dans des établissements dotés d'une certaine autonomie. La revendication d'un traitement équitable se fonde soit sur le mode de gestion des corps de fonctionnaires¹⁸ soit sur un principe de dignité corporative : nous voulons faire aussi bien que les autres et pour cela il faut avoir les mêmes moyens qu'eux.

3.3. La contrainte macro-économique

C'est celle qui a été analysée dans tout ce qui précède. L'Etat ne peut évaluer l'action d'un établissement à l'aide d'un critère de résultat et fonder une politique d'incitations sur cette évaluation, que s'il est certain que tous les établissements à la fois peuvent, par leur action, améliorer ce résultat. On est bien ramené au problème des déterminants du chômage. Si on estime qu'une part notable du chômage actuel est due aux caractéristiques et au comportement de l'offre de travail, on conclura que les établissements de formation

essaient d'offrir un nombre suffisant de masters pour absorber tous les candidats. Le phénomène est peu apparent parce que beaucoup de masters se targuent de ne prendre que 10 ou 15% des candidats. Mais les candidatures multiples dans plusieurs universités semblent permettre à chacun de trouver une place. Dès lors le numerus clausus primaire à l'échelle de chaque master n'aboutit pas à un numerus clausus global. Des études sur ce point seraient nécessaires pour apprécier l'effet éventuel des différences de sélectivité sur les résultats obtenus sur le marché du travail.

¹⁷Toutefois le problème d'équité lié aux marchés locaux ne se pose vraiment que si l'emploi global est rationné. Si chacun peut trouver un emploi, l'hétérogénéité des marchés locaux conduit seulement à choisir un indicateur pertinent : par exemple si sur un marché local tous les sortants ont un emploi six mois après leur entrée sur le marché alors que sur un autre marché local il faut un an pour arriver au même résultat, une enquête à six mois est non pertinente.

¹⁸S'il y a une gestion nationale des corps et que la carrière dépende en partie de résultats attribuables à chaque agent, une inégalité trop marquée des moyens accordés aux établissements influence ces résultats. C'est indirectement une des raisons qui amenaient à juger les universitaires sur leurs travaux de recherche plutôt que sur leur activité d'enseignement.

peuvent contribuer à la réduction du chômage¹⁹. Si on croit au contraire que les déterminants essentiels du chômage sont sans liens avec le marché du travail, on refusera que les résultats observés sur celui-ci soient utilisés comme critères d'évaluation ayant une incidence sur les attributions de moyens.

C'est une question d'éthique de l'action publique. En se référant à la théorie de l'agence, comment établir un contrat entre le principal et l'agent s'il y a un grand nombre d'agents et si chacun sait que tous ne pourront pas améliorer leur performance selon le critère choisi parce qu'il y a une limitation globale, un rationnement? L'amélioration de la réussite des uns entraîne une détérioration pour les autres. Le gâteau inchangé est autrement partagé. Si la régulation quantitative par *numerus clausus* est autorisée, il y a une sélection croissante qui rejette une part des jeunes d'une filière de formation à l'autre ou d'un établissement à l'autre. Finalement si l'Etat assume son engagement à fournir une possibilité de formation à tous les jeunes, il doit soit créer des établissements ou des filières supplémentaires ou interdire à tout ou partie des agents de pratiquer une régulation quantitative. C'est ce qui caractérise l'enseignement supérieur français avec les deux secteurs sélectif et ouvert et c'est en ce sens que le secteur ouvert peut être considéré comme la condition nécessaire de l'existence du secteur sélectif (Vincens 2008 chap IV).

Mais cela ne pose problème que pour les résultats du marché du travail qui ne dépendent pas de l'offre. On peut par exemple soutenir que la qualité de la formation et son contenu sont des éléments essentiels de la productivité potentielle des jeunes. Même si un accroissement de cette qualité n'a pas d'effet sur le chômage elle peut en avoir sur la productivité effective de ceux qui sont employés, peut-être au prix d'une croissance de la suréducation apparente dont l'autre nom serait « l'élévation progressive du niveau de qualification des emplois ». Ce mouvement se traduit, on le sait, par une différence de salaire. Une politique incitant les établissements à améliorer la qualité de la formation pourrait ainsi se justifier pourvu que le rendement social de la dépense publique ne soit pas négatif. Mais quel critère de résultat observé sur le marché du travail pourrait permettre de dire que tel établissement a bien réussi ?

3.4. La question de la concurrence entre agents de l'Etat

L'évaluation des filières et des établissements de formation à partir des résultats du marché du travail soulève la question de la concurrence entre agents de l'Etat.

La concurrence entre agents est utilisée de longue date comme instrument de gestion du personnel dans le cadre des marchés internes des administrations. Les concours internes, les listes d'aptitude, les promotions au choix traduisent cette concurrence qui veut être une procédure méritocratique pour l'accès à des positions hiérarchiques ou simplement pour des augmentations des rémunérations.

La concurrence concernant l'offre des services publics de formation est elle aussi pratiquée dans la mesure où n'existe ni orientation obligatoire, ni sectorisation stricte. Mais cela concerne le marché de la formation.

Alors que l'évaluation à partir des résultats du marché du travail renvoie à une concurrence sur le marché des formés et renforce les interdépendances entre les trois groupes d'acteurs. Les établissements de formation se concurrencent entre eux pour attirer les jeunes en quête de formation et pour nouer avec les employeurs les liens qui aideront à procurer des emplois aux diplômés. Cette concurrence existe dans le secteur sélectif, c'est une de ses caractéristiques. L'utilisation du taux d'emplois comme indicateur de résultat ne soulève aucun problème dans ce secteur pour la raison simple que du fait de la régulation quantitative il n'y a pas en principe de rationnement de l'emploi global pour les diplômés des Grandes Ecoles²⁰ en dehors des chocs conjoncturels. Les formations universitaires et les promotions en cours de vie active supportent le coût des fluctuations de la demande. De façon plus atténuée le même phénomène se retrouve dans l'enquête sur l'insertion des diplômés de masters. On mesure en effet le taux d'emplois à trois ans dans les catégories cadres et professions intermédiaires ; pour ces dernières surtout, les diplômés ayant une licence ou un diplôme bac+2 sont également candidats. Le jeu des avantages compétitifs peut favoriser les titulaires de masters au détriment des autres.

Ainsi lorsqu'on veut étendre cette concurrence à l'ensemble des formations le problème du rationnement global des emplois se pose de façon directe. Peut-on justifier une politique qui mettrait en concurrence

¹⁹On laisse de côté ici la question du comment.

²⁰La concurrence ne signifie pas qu'il soit aisé de désigner les vainqueurs c'est-à-dire de mesurer les effets d'établissements (Bourdon, Giret, Goudard 2011).

l'ensemble des formations tous niveaux confondus et qui récompenserait les plus performants sans pour autant supprimer les autres puisque demeure l'obligation d'offrir une formation à tous? C'est ce qui différencie ce type de concurrence de celle qui existe sur les marchés de biens et services où les entreprises les moins performantes sont exclues du marché.

CONCLUSION

En définitive les théories du marché du travail semblent éclairer le débat sur l'évaluation des formations à partir des résultats observés sur le marché du travail en précisant les conditions nécessaires pour que cette évaluation ait un sens et permette de mener une politique d'incitation.

- Il y a une opposition nette entre les théories selon qu'elles considèrent qu'il existe ou non un chômage involontaire qui n'est pas lié aux rigidités du marché du travail ou à des chocs conjoncturels. Si l'essentiel du chômage structurel est lié aux rigidités du marché, la formation peut contribuer à les réduire et l'évaluation à partir des résultats est justifiée²¹. Si une part de ce chômage dit structurel est involontaire, les formations ont peu de responsabilité ; la concurrence entre les sortants renvoie les plus faibles vers le chômage ; inciter les formations les moins performantes à améliorer leurs résultats ne peut que dégrader ceux d'autres formations. Si on pense que le nombre total d'emplois ne dépend pas à court terme de l'offre de travail, la concurrence entre les formations influence surtout la répartition de ces emplois entre les sortants. Un dispositif public d'incitations fondées sur les résultats (le taux d'emploi) manque de justification.

- La mesure de l'efficacité allocative est un autre point de désaccord entre les théories. La théorie du capital humain et les théories du signal conduisent à nier la suréducation et à déplacer le problème en s'interrogeant sur le rendement social de certaines dépenses d'éducation. Dans l'approche par les besoins en main d'œuvre on néglige l'hétérogénéité des individus ayant un niveau de formation donné et la suréducation apparaît comme une perte, un gaspillage des capacités productives des individus.

- La prise en compte de l'hétérogénéité des emplois et des spécialités de formation rend nécessaire l'analyse des mécanismes d'allocation des individus aux emplois. La notion d'avantage compétitif sert à expliquer le jeu de la concurrence. Les avantages compétitifs commandent cette allocation et éclairent le mécanisme d'élévation du niveau de diplôme dans les emplois ; le déclassement ou suréducation aboutit à cette élévation par le jeu des concurrences entre sortants de niveaux différents de formation.

La théorie économique ne semble pas en mesure aujourd'hui d'apporter une réponse largement acceptée sur les effets à court ou moyen terme de l'offre de qualifications sur l'emploi global. L'accord se fait sans doute sur l'existence d'un chômage frictionnel tenant à l'information imparfaite sur les emplois vacants et sur les compétences des candidats éventuels. Cela justifie tous les efforts pour améliorer l'information et cela concerne aussi la politique des stages qui traduit la nécessité de combler le fossé entre la formation en milieu scolaire et le travail dans les entreprises²². Par ailleurs la connaissance des résultats obtenus sur le marché du travail est indispensable à toute réflexion sur la politique éducative d'un établissement ou d'une filière. Cela justifie-t-il l'utilisation de ces résultats comme critère d'attribution de moyens? Ou faut-il voir dans ce dispositif d'incitation un signe supplémentaire de la difficulté à concilier, notamment dans l'enseignement supérieur, l'autonomie des établissements, la nécessité d'une reddition des comptes et l'irrépressible envie de l'administration centrale de "piloter" au plus près les établissements ?

²¹Au moins partiellement. Car si la rigidité des salaires réels est considérée comme la cause principale de l'absence de création d'emplois, on voit mal qu'elle est la responsabilité des établissements de formation dans ce refus d'une baisse des salaires.

²²Il n'est peut-être pas sans intérêt de remarquer qu'au lendemain de la seconde guerre mondiale la majorité des jeunes Français entraient précocement sur le marché du travail et que la découverte de leurs possibilités et de leurs préférences ainsi que celles des exigences du milieu du travail, se traduisait par une très forte mobilité interentreprises. Les stages jouent en partie le même rôle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALLEN, J., Van Der VELDEN, R. (2001). "Educational mismatches versus skill mismatches : effects on wages, job satisfaction, and on- the -job search". *Oxford Economic Papers* (3), pp. 434-452.
- ALLMENDINGER, J. (1989). "Education Systems and Labor Market Outcomes". *European Sociological Review* vol 5, n°3, pp 231-250.
- BÉDUWÉ, C., VINCENS, J. (2011). « L'indice de concentration : une clé pour analyser l'insertion professionnelle et évaluer les formations ». *Formation-Emploi*, n° 114, avril-juin, pp. 5-24.
- BOURDON, J., GIRET, J-F., GOUDARD, M. (2011). « Peut-on classer les universités en fonction de leur performance d'insertion ? » Les documents de travail de l'IREDU, février. DT 2011/2.
- Buechtemann CF., Verdier E. (1998). « Education and Training Regimes Macro-Institutional Evidence ». *Revue d'Economie Politique*, vol 108, n°3, mai-juin, pp. 293-320.
- CAHUC, P., ZYLBERBERG, A. (1996). *Economie du travail. La formation des salaires et les déterminants du chômage*. Coll « Balises. Ouvertures économiques ». De Boeck Université.
- CEDEFOP (2010). The skill matching challenge. *Analysing skill mismatch & policy implications*. pp. 1-83.
- DUNCAN, G., HOFFMAN, S. (1981). "The Incidence and Wage Effects of Sureducation". *Economics of Education Review*, vol 1, n°1, pp.75-86.
- DUPRAY, A, MOULLET, S. (2010). « Offre éducative, valorisation des diplômes et effets de composition : deux générations de sortants de l'université au tournant des années 2000 ». *Revue d'économie politique*, vol 120, n° 5, septembre-octobre, pp. 845-880.
- GARONNA, P., RYAN, P. (1989). « Le travail des jeunes, les relations professionnelles et les politiques sociales dans les économies avancées ». *Formation-Emploi*, n°25, pp 78-90.
- GIRET, J-F., LOPEZ, A., ROSE, J. eds (2005). *Des formations pour quels emplois?* Coll Recherches. Editions La Découverte, pp. 1-385.
- HANNAN, D., RAFFE, D., SMYTH, E. (1997). "Cross-national research on school to work transitions : an analytical framework. Youth Transitions in Europe : Theories and Evidence". CEREQ, Document n° 120, Mars 1997.
- HARTOG, J. (2001). "On Human Capital and Individual Capabilities". *Review on Income and Wealth Series* 47, n° 4
- LEMISTRE, Ph. (2003). « Dévalorisation des diplômes et accès au premier emploi ». *Revue d'économie politique*, vol 113, n° 1, janvier-février, pp. 37-58.
- MAURICE, M, SELIER, F., SILVESTRE, J-J. (1982). *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*. PUF, pp. 1-382.
- MÜLLER, W., SHAVIT, Y. eds. (1997). *From School to Work : A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford University Press.
- SCOVILLE, J. (1969). "The Job Content of the US Economy 1940-1970". *Mc Graw Hill Book Company*, pp. 1-144.
- PLASSARD, J-M., TRAN, NTT (2009). « L'analyse de la suréducation ou du déclassement : l'escroquerie scolaire enfin démasquée ou beaucoup de bruits pour rien? », *Revue d'économie politique*, vol 119, n°5 septembre-octobre, pp. 751-793.
- PLASSARD, J-M., TRAN, NTT (2011). *Politiques publiques et régulations des systèmes d'enseignement*, Presses de l'Université Toulouse I Capitole, pp. 1-428.
- RYAN, P. (2001). "The School to Work Transition : A Cross-National Perspective". *Journal of Economic Literature*, vol XXXIV, march, pp. 34-92.
- SATTINGER, M. (1993). "Assignment Models of the Distribution of Earnings". *Journal of Economic Literature* vol XXXI, june, pp. 831-880.

- SATTINGER, M. (2006). "Overlapping labour markets". *Labour Economics*, vol 13, n°2, avril, pp. 237-258.
- SCOVILLE, J. (1969). "The Job Content of the US Economy 1940-1970". *Mc Graw Hill*, pp. 1-144.
- SPENCE, A. M. (1974). *Market Signaling : Informational Transfer in Hiring and Related Screening Processes*. Harvard University Press, pp. 1-221.
- THUROW, L. (1975). "Generating Inequality". *Basic Books*, pp. xiv 1-258.
- VERDIER, E. (1996). « L'insertion des jeunes « à la française » : vers un ajustement structurel ? ». *Travail et Emploi*, n° 69, pp. 37-54.
- VINCENS, J. (1970). *La prévision de l'emploi*. Coll SUP. PUF, pp. 1-204.
- VINCENS, J. (2008). « Evolution de l'enseignement supérieur : persistance des paradoxes ». *Cahiers du Lirhe*, n° 14, décembre, pp. 1-255.

LE PILOTAGE DES SYSTÈMES DE FORMATION PAR DES RÉSULTATS ENREGISTRÉS SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL : ÉVALUATION & INCITATIONS

Jean-Michel PLASSARD

CRM, Université de Toulouse Capitole

Historiquement les dispositifs publics ont fait l'objet d'une perception ciblée sur les ressources consacrées aux activités concernées. Les volumes de ressources dévolues sont alors utilisés pour indexer à fois la qualité et l'engagement de l'Etat. Certains suggèrent de considérer non seulement les moyens utilisés mais aussi les résultats obtenus et d'entrer ainsi dans une véritable logique d'évaluation. Dépasser la simple dépense pour mesurer le capital humain et tenir compte des résultats conduit à considérer de façon explicite la question de l'efficacité et de l'efficience. Mais la question reste complexe même si pour l'enseignement et la formation les mesures de résultats sont sans doute plus aisées à obtenir que pour d'autres types d'activités publiques et régaliennes. De nombreuses incertitudes pèsent cependant encore sur l'évaluation et peuvent sortir renforcées lorsque cette dernière est mise au service des incitations des acteurs.

L'évaluation externe des formations est un exercice classique pour les économistes. La théorie du capital humain fournit des outils de pilotage du système éducatif en fonction de critères financiers déterminés par la structure des salaires. Le pilotage de la formation directement par la relation formation emploi en constitue à l'évidence l'autre exemple emblématique. Ces deux orientations se mobilisent à un niveau d'agrégation élevé, l'Etat Central de référence pouvant renvoyer à une conception néoclassique ou keynésienne. Ces analyses vont décliner l'évaluation selon ces 2 modes en vigueur (évaluation directe pour la théorie du capital humain, évaluation et prospective pour les méthodes de planification de main d'œuvre (Plassard et Tranh 2011)). Par la suite, les perspectives ont changé. L'offre d'éducation est saisie sous l'angle spécifique des institutions ou de l'organisation. Les institutions qui participent à la gouvernance du processus d'éducation peuvent être interprétées comme un réseau de relations d'agences mettant en scène de nombreux acteurs : le gouvernement, l'administration, les contribuables, les enseignants, les élèves et étudiants.

La théorie des incitations constitue une piste renouvelée des méthodes de pilotage des systèmes éducatifs par les résultats. Celle-ci peut être mobilisée tant sur une thématique d'efficacité interne (Plassard et Tranh, 2010) que d'efficacité externe. L'évaluation externe prend davantage de sens pour les sorties des filières professionnalisées et les sorties de cycle. Elle va essentiellement concerner les relations Etat établissement de formation qui impose des obligations de résultats. A ce titre, l'autonomie des universités constitue un exemple particulièrement d'actualité.

1. LES SYSTÈMES DE PILOTAGE PAR LES RÉSULTATS COMBINENT ÉVALUATION ET INCITATION EN METTANT LA PREMIÈRE AU SERVICE DE LA SECONDE

En mesurant et en communiquant les résultats «performance» d'un système, on s'attend à ce que les acteurs améliorent leur performance. Le système est envisagé comme source inhérente d'incitation pour pousser les établissements de formation vers les résultats attendus. L'amélioration est obtenue via deux types d'usages. L'effet de miroir met l'accent sur les effets internes d'une évaluation qui alimente la réflexion des acteurs de l'établissement et qui via les modifications des pratiques peut permettre d'améliorer le fonctionnement et les résultats du système. L'information interne pourrait être retenue en interne pour l'organisation. Dans le cas de non publication, l'information est utilisée comme outil de gestion. L'information peut être rendue publique. L'effet externe procure alors une émulation entre établissements confronté à des usagers clients informés. La théorie des incitations désigne le processus sous l'appellation de système de concurrence par comparaison ou «yardstick competition». Le lien entre le résultat et l'incitation prend généralement une forme

implicite et doit être observé au niveau de l'organisation. L'organisation va recevoir une gratification financière indirectement en conséquence des effets des réactions des acteurs aux indicateurs de performance. Le vote par les pieds des usagers va favoriser les organisations qui ont de bons résultats et défavoriser les organisations qui ont de résultats médiocres. Même si pour les acteurs de l'organisation, il n'y a pas de gratification monétaire, les effets sur les comportements peuvent ne pas être négligeables. Il peut exister le désir de ne pas appartenir à une organisation de « faible renommée » qui peut éventuellement avoir des problèmes pour pérenniser les postes. On retrouve le thème du quasi-marché (Plassard -Trinh 2009). Le mouvement attendu est ainsi présumé en partie se développer quasi-automatiquement, la diffusion de l'information pour la rendre publique conduisant les acteurs à améliorer leurs résultats. Mais ces incitations spontanées ne sont pas forcément suffisantes pour réaliser tous les ajustements. Les améliorations peuvent résulter de la création d'un système d'incitations explicite, élaboré par l'Etat pour rendre les acteurs responsables de leurs résultats. Dans le cas d'un dispositif explicite d'incitations, une gratification monétaire est possible pour l'acteur de base, un sous-ensemble de l'organisation ou pour l'ensemble de l'organisation.

2. THÉORIE DE L'AGENCE ET GOUVERNANCE DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS : VERS UNE OBLIGATION DE RÉSULTAT ?

Pour Dixit (2002), l'enseignement est le prototype du processus complexe qui mobilise un réseau dense de multiples relations d'agences et qui suscite des conflits entre groupes, et des problèmes de monitoring imputables à des avantages informationnels d'agents poursuivant leur intérêt personnel. Si l'on s'en tient aux relations entre l'Etat et l'établissement de formation, la théorie de l'agence propose une description du dispositif à partir d'une relation entre un principal et un agent (État/établissement) et du contrat incitatif proposé (le paiement à la performance, i.e. aux résultats) qui vient rétribuer les efforts des agents dans des situations de hasard moral. Le modèle donne une grande importance à la performance dont la mesure est censée capter imparfaitement l'effort de l'agent. La théorie des incitations est favorable à un pilotage par les performances ou par les résultats plutôt que par les moyens. Les limites d'une gestion des établissements par des moyens ou des effectifs d'étudiants ont été mises en lumière de façon provocante par (Gary-Bobo et Tranoy 2000).

La théorie de l'agence suggère un paiement par l'Etat des activités d'un établissement de formation en fonction des résultats de cette activité. Plus concrètement, les critères de financement, les modalités de dotation aux établissements apparaissent ici liées aux résultats. Le rôle des indicateurs de performance est central. De façon générale, ceux-ci trouvent deux domaines d'application : accompagner les systèmes d'incitation ou identifier les bonnes pratiques. Ces objectifs requièrent des choix d'indicateurs différents. Au plan des incitations, pour contrebalancer le caractère imprécis des données il suffit de donner moins d'importance à l'indicateur dont la mesure est associée à un bruit important. En revanche, la sélection des bonnes pratiques demande des indicateurs à bruit minimum.

3. DES DIFFÉRENCES DE NATURE OU DE DEGRÉ AVEC L'ÉVALUATION INTERNE ?

L'obligation de résultats des établissements de formation dans une logique d'efficacité interne mène à des indicateurs de performance scolaire des élèves et des établissements. L'obligation dans une optique d'efficacité externe conduit à des indicateurs de performance des élèves ou étudiants enregistrés à partir de leur situation sur le marché du travail.

Une question préalable est posée. Elle concerne la pertinence d'indicateurs de résultats dérivés du marché du travail. La question renvoie à la multiplicité des objectifs des entreprises de l'enseignement supérieur. Ces dernières sont considérées comme des entreprises «multi-produits» délivrant des diplômes et produisant de la recherche. Plusieurs objectifs nécessitent différents indicateurs et l'analyse peut convoquer la théorie de l'agent multitâches pour l'appliquer à l'universitaire doté de sa double casquette d'enseignant et de chercheur. Mais en dehors de sa fonction de création de savoir nouveau, la mission de l'université ne se résume pas à la délivrance de diplômes professionnels. Une autre mission de l'université est de concourir à

l'élévation générale du niveau de connaissance et de culture. Comme la mission a des effets difficilement mesurables, il est alors à craindre que des formations uniquement ciblées sur ce créneau fassent les frais d'une politique ciblée à titre principal sur des résultats d'insertion professionnelle. A ce jour cependant, très peu d'universités se targuent de ne pas avoir une finalité explicitement professionnelle. L'existence d'un aspect consommation dans les choix des étudiants (i.e. non directement liés à l'emploi), pouvant englober une préférence pour une discipline particulière ou la possibilité d'accéder à un statut social, voire une couverture sociale peut venir compliquer la donne.

Il ne paraît guère réaliste de rendre responsable et comptable les établissements de formation de l'ensemble de la carrière de leurs étudiants. C'est donc l'insertion professionnelle qui peut constituer la base de l'évaluation. Elle regroupe des items concernant l'accès à l'emploi et des indicateurs de qualité de l'emploi. L'économie du travail attire l'attention sur le fait que ces indicateurs ne sont pas forcément ni dépourvus d'ambiguïté ni corrélés positivement, de sorte que les objectifs d'accès rapide à l'emploi et de qualité de celui-ci ne sont pas forcément complémentaires. Un autre indicateur vient rapidement à l'esprit. Celui qui peut envisager de croiser la relation entre le niveau de formation et le niveau de l'emploi. On retrouve alors la thématique très discutée de la sur-éducation ou du déclassement (Plassard et Trinh 2009).

Ceci conduit à la question des données. Il n'est pas certain que l'on puisse faire totalement confiance à l'établissement pour peu que les enjeux financiers concernant les résultats soient non négligeables. Une évaluation par des acteurs externes à l'établissement paraît donc nécessaire tout comme elle l'est d'ailleurs dans le cadre d'une « accountability » ciblée sur l'efficacité interne où l'organisation de l'évaluation des élèves par des tests ne doit pas être effectuée par l'établissement. Toute base de données pose le problème de la périodicité des collectes. Eu égard aux spécificités et aux coûts associés à la collecte des données un arbitrage devra s'effectuer entre le coût sa pertinence et sa fiabilité. Il est évident que le coût de la démarche est à même éventuellement d'entacher sa faisabilité même si les TIC peuvent diminuer le coût des opérations.

Comment positionner les indicateurs ? Plusieurs directions sont a priori possibles : elles peuvent concerner des moyennes de résultats de formation (en absolu ou en relatif), des taux d'amélioration relatifs à des objectifs explicites de l'établissement, voire s'engager vers des mesures de valeur ajoutée. Les deux premiers types de mesures renvoient respectivement à des mesures de statut et de changement. Les mesures de statut comparent la performance d'une unité à un moment donné du temps avec un standard simple (performance moyenne des unités similaires, ou une moyenne historique). Les mesures de changements comparent la performance dans le temps en référence à des mesures d'objectifs.

Mesurer la valeur ajoutée de l'établissement est toujours un exercice difficile. Pour isoler la contribution de l'établissement et de son personnel, on procède généralement au contrôle statistique d'autres variables. Les caractéristiques familiales et sociales des étudiants peuvent jouer un rôle important tant au plan des résultats internes qu'au plan des résultats externes. La valeur ajoutée permet de convoquer à la fois les notions d'efficacité et d'équité. Si on raisonne au plan des moyens, il s'agit alors de corriger les résultats de placement sur le marché du travail en contrôlant l'origine socioprofessionnelle des étudiants. Mais une difficulté très importante est rencontrée dans le cadre de l'efficacité externe. Il s'agit bien entendu des conditions du marché du travail. La standardisation des résultats par type de formation peut toutefois atténuer le biais. La standardisation à un niveau géographique infranational peut remplir le même rôle en l'absence de mobilité des étudiants.

4. DES LIMITES ET DES EFFETS PERVERS DES INCITATIONS

Un des mérites de la théorie de l'agence est de fixer les conditions de son efficacité en pointant les limites du pouvoir des incitations. Les incitations sont attendues avoir, en effet, surtout des effets bénéfiques lors de leur application à des agences ou à des tâches spécifiques lorsque notamment la performance peut être définie, quantifiée ou mesurée avec une certaine clarté et, qu'en outre, les conflits politiques sur les différents aspects de la performance sont mineurs (Holmstrom et Milgrom, [1991]). De façon générale, la question de la mesure et de l'imputation des résultats est complexe et il est souvent difficile d'isoler l'impact spécifique de la formation, de l'individu, de l'établissement des enseignants et du marché du travail sur les résultats des étudiants. D'autres dangers sont soulignés par la théorie des organisations. Si les dispositifs incitatifs ont des

effets bénéfiques sur une dimension ou pour un principal, ils peuvent susciter aussi des dysfonctionnements sur d'autres dimensions ou à l'encontre d'autres principaux.

Lorsque les incitations sont centrées sur une fraction de la mission de la formation, d'autres éléments de l'activité de formation risquent d'être négligés. Ainsi le fait de mettre l'accent sur le caractère professionnel peut conduire à des distorsions de comportement chez certains acteurs de la formation. Au niveau des enseignants, on peut assister à des substitutions dans leurs budgets temps au détriment de la recherche. Il s'agirait là d'un phénomène inverse à celui constaté actuellement où les incitations ne favorisent guère l'enseignement et le suivi des étudiants. Une façon de régler le problème est de dissocier les tâches et de spécialiser les enseignants. Le résultat n'est pas forcément optimal si l'enseignement et la recherche sont plus complémentaires que substituables. Au plan strict de la formation, des indicateurs ciblés sur des résultats à très court terme peuvent conduire à des effets négatifs à plus long terme. Le dispositif peut conduire en effet les formations à dispenser des savoirs ponctuels très spécifiques directement opérationnels en vue d'une insertion rapide au détriment du développement d'acquis plus généraux favorables à une employabilité à long terme. On retrouve ici l'arbitrage productivité versus employabilité sous un angle différent. Par ailleurs, tout dispositif incitatif a des effets non seulement sur le hasard moral mais aussi sur la sélection adverse. Ici pour obtenir de meilleurs résultats, l'établissement peut accentuer une politique d'écramage. Une autre question incidente à la précédente doit être posée. Si pour un établissement, voire d'ailleurs tous les établissements, les résultats peuvent s'améliorer, ces effets bénéfiques ne peuvent-ils pas entraîner des effets de substitution pour d'autres types de population ? En sens inverse, le dispositif pourrait améliorer éventuellement le système globalement et pénaliser certaines composantes. On a là sans doute une différence importante entre l'évaluation externe et l'évaluation interne. Si les standards et les résultats scolaires ont sans aucun doute le statut de bien public, tel n'est pas le cas des résultats observés sur le marché du travail. Si le stock d'emplois n'est pas simplement un scalaire fixe à répartir entre les offreurs de travail, l'offre de travail ne crée pas automatiquement sa demande au moins à court terme

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- DIXIT, A. (2002). "Incentives and Organizations in the public Sector. An Interpretative Review" *The Journal of Human Resources*, University of Wisconsin Press, vol XXXVII, n°4, pp. 696-727.
- HOLMSTROM, B. & P. MILGROM (1991). "Multitask Principal Agent Analysis: Incentives Contracts, Asset Ownership and Job Design", *Journal of Economics and Organization*, 7, Special issue, pp. 24-52.
- PLASSARD, J.-M. & TRAN THI THANH, N. (2009). « Liberté de choix des élèves et concurrence des établissements: un survey de l'analyse du pilotage des systèmes éducatifs par les quasi- marchés » *Revue d'Économie Industrielle*, 126 p., pp. 1-32.
- PLASSARD, J.-M. & TRAN THI THANH, N. (2009). « L'analyse de la suréducation ou du déclassement : l'escroquerie scolaire enfin démasquée ou beaucoup de bruit pour rien ? » *Revue d'Economie politique* n°119(5) pp. 747-789.
- PLASSARD, J.-M. & TRAN THI THANH, N. (2009). « Pilotage et Gouvernance des Systèmes Educatifs : les Leçons de 50 ans d'Economie de l'Education », *Revue française d'Economie* (3) Vol xxv , pp. 93-130.
- PIASSARD, J.-M. & TRAN THI THANH, N. (2011). *Politiques publiques et Régulations des systèmes éducatifs*, Presses de l'université de Toulouse 1 Capitole, 473 pages.

ÉVALUATION DES FORMATIONS : UNE HIÉRARCHIE IMPLICITE DES MÉTHODES

Philippe LEMISTRE

CEREQ et CERTOP-CNRS, Université Toulouse le Mirail

L'évaluation de dispositifs ou politiques publics est au cœur des évolutions récentes dans le champ de l'empirie. Certains hiérarchisent alors explicitement les méthodes au profit des méthodes statistiques et plus particulièrement des méthodes expérimentales.

Toutefois, la question de l'évaluation ne peut se poser, selon nous, que dans le cadre d'approches théoriques dont l'empirie n'a pour objet que de donner des éléments de réfutation ou de validation. Or, les évolutions récentes sont portées particulièrement par les économistes statisticiens. Si l'on veut comprendre ce qui détermine ces évolutions et quels types d'évaluations elles sous tendent, il est impératif de ne pas occulter l'appartenance disciplinaire. Dans ce domaine, nous avons souligné¹ que depuis Friedman (1953) l'économie est entrée dans l'ère du positivisme au sens comtien, soit l'assimilation des sciences sociales aux sciences « dures ». La recherche de *lois fondamentales* semble avoir atteint son apogée, côté théorie grâce à l'économie mathématique, et côté empirique, via l'économétrie. Ainsi, les lois fondamentales qui régissent le système éducatif et son articulation au marché du travail sont-elles largement guidées par la théorie du capital humain qui domine les analyses de court terme (rendement de l'éducation, notamment) et de long terme (croissance endogène, principalement), dès lors que l'approche est macro économique.

Alors que les validations empiriques demeurent encore très partielles et limitées par les techniques aussi sophistiquées soient-elles, inspirées par la micro économie, appliquée notamment au domaine des ressources humaines (Lazear, 1995), les économistes sont passés d'une approche positive à une approche normative (prescriptive) appliquée aux politiques éducatives (macro économique), ceci avec succès. Par exemple, qu'il s'agisse du traité de Lisbonne (« économie de la connaissance ») ou de sa traduction nationale (objectif 50% de diplômés de l'enseignement supérieur, HCEEE, 2006), les prescripteurs invoquent directement les travaux économétriques et théoriques s'appuyant sur la théorie du capital humain (croissance endogène).

Les prescriptions concernent alors uniquement des éléments de politique générale, par exemple les bienfaits et la légitimité de l'expansion scolaire. Les statistiques inférencielles de l'économétrie classique ne permettent pas, en effet, de tester directement des dispositifs publics. La solution passe par l'expérimentation sociale avec groupe test et groupe témoin. La méthode est supposée neutre sur le plan théorique et non explicative, mais destinée uniquement à tester un dispositif public. Nous avons suggéré qu'une telle méthode n'a rien de neutre, tant en ce qui concerne le choix des indicateurs, qu'en regard des interprétations. Plus encore, l'analogie, cette fois poussée à l'extrême, aux sciences dures suppose une invariance du contexte ou une logique constante de sa régulation qui pourrait bien être celle du marché. Seule cette hypothèse implicite peut justifier une généralisation des dispositifs testés telle que préconisée, ceci même si les évaluateurs laissent la décision au Politique.

Répéter les expérimentations sur des terrains différents et surtout en longitudinal est à l'évidence le minimum pour pallier les effets de l'absence de prise en compte du contexte, mais cela ne saurait suffire. Jean Fourastier (1986) affirmait qu'en sciences sociales on ne peut expérimenter, mais seulement observer. La méthode expérimentale et l'analyse économétriques seraient-elles alors à rejeter en bloc ? Non si l'on accepte d'en faire des outils d'observation au service d'interprétations théoriques qui ne sauraient être de type moniste, car au même titre que l'économétrie classique les méthodes expérimentales ne peuvent avoir de sens que si l'on situe leurs résultats dans leur contexte et surtout, si elles s'accompagnent d'investigations qualitatives ou interdisciplinaires à même de clarifier le rôle réel du dispositif mis en œuvre.

Econométrie et expérimentation sociale doivent alors s'inscrire dans des protocoles longitudinaux où les données qualitatives qui permettent de saisir les éventuels changements de normes sociales sont mobilisées,

¹ Cette synthèse est tirée de deux documents de travail, l'un publié et l'autre en cours d'examen (Lemistre, 2010 ; Lemistre, 2012).

soit via des questionnaires d'enquêtes nationales, soit comme indicateur pour des expérimentations successives. Comme ces variables ne peuvent apparaître ex nihilo, en parallèle des expérimentations ou en amont des enquêtes, des investigations de terrain reposant sur des entretiens ou des études monographiques doivent être réalisées.

Il ne s'agit pas de s'extraire d'une entrée disciplinaire ou même d'un ensemble théorique donné, mais d'une part d'accepter la pluralité des interprétations qu'implique une prise en compte des évolutions institutionnelles et historiques, nécessaire selon nous à l'évaluation des politiques publiques et d'autre part, de construire des protocoles d'évaluation qui permettent effectivement de soumettre à réfutation le ou les choix théoriques effectués en amont. Toute évaluation susceptible de donner lieu à prescription en matière de politique publique doit en effet reposer sur une méthode qui permet à minima de confronter les différentes approches théoriques et disciplinaires en sciences sociales.

Cela ne signifie pas pour autant « qu'en théorie tout est bon » (*anything goes*), Feyerabend auteur de cette affirmation bien connue précisait en effet : « *Tout est bon n'est pas un principe que je voudrais ériger... mais l'exclamation terrifiée d'un rationaliste qui s'est intéressé de plus près à l'histoire* » (Feyerabend, 1979)... La confrontation disciplinaire n'est pas non plus nécessairement la seule voie, l'association peut aussi être une alternative si les hypothèses sont compatibles. Par exemple, puisqu'il a été beaucoup question de la théorie du capital humain ici, peut-on signaler une approche qui tente de comprendre l'allocation des individus aux emplois et qui considère l'explication de l'association formation-emploi prônée par la théorie du capital humain comme un cas particulier non majoritaire. Il s'agit de la théorie économique de l'Assignment qui revendique son attachement pluridisciplinaire « *Assignment models are consistent with structuralist theories in sociology, in which wage structure influence the wages associated with particular jobs* (Granovetter, 1981)... » (Sattinger, 1993 p. 834).

En résumé et en conclusion, l'évaluation en sciences sociales est un mythe si elle repose sur des méthodes qui prétendent reproduire des expérimentations en sciences dures en supposant un contexte invariant. En revanche, dès lors qu'elle s'appuie sur des procédés longitudinaux qui articulent approches qualitatives et quantitatives, elle peut gagner en légitimité. Encore faut-il que l'évaluateur se positionne théoriquement de manière explicite, l'investigation statistique, la plus sophistiquée soit elle, ne pouvant se suffire à elle-même à moins de réduire les sciences sociales à un enchaînement de sophismes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- COMTE, A. (1839). *Cours de philosophie positive*, quatre tomes, éd. BookSurge Publishing, 1991.
- FEYERABEND, P. (1979). *Contre la méthode, esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*, Seuil ed. coll. Sciences ouvertes.
- FOURASTIÉ, J. (1986). *La réalité économique*, Collection pluriel, Robert Laffont éd.
- FRIEDMAN, M. (1953). "The methodology of positive economics", in Friedman, M., *Essays on Positive Economics*, Chicago, University of Chicago Press.
- GRANOVETTER, M. (1981). "Toward a Sociological Theory of Income Differences", in Ivar Berg, ed., *Sociological Perspectives on Labor Markets*, New York: Academic Press, pp. 11-47.
- HCEEE (2006). *Objectif 50 % d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur*, Rapport du Haut comité éducation-économie-emploi.
- LAZEAR, E. P. (1995). *Personnel Economics*, MIT Press, Cambridge, 164 p.
- LEMISTRE, P. (2010). « L'évaluation en sciences sociales est elle un mythe ? Le cas des politiques éducatives », in *Evaluation et données longitudinales : quelles relations ?*, Céreq ed., Relief n°30, pp.111-121.
<http://www.cereq.fr/index.php/publications/Relief/Evaluation-et-donnees-longitudinales-quelles-relations>

- LEMISTRE, P. (2012). « La science économique, seule pour prédire et prescrire l'avenir ? Une analyse critique à partir de l'économie du travail et de l'éducation », working paper.
- SATTINGER, M. (1993). "Assignment models of the distribution of earnings", *Journal of Economic Literature*, 31, pp. 831-880.

L'ÉVALUATION PAR LE MARCHÉ DU TRAVAIL COMME DIMENSION CONSTITUTIVE D'UNE DÉMARCHE D'ANALYSE DU FONCTIONNEMENT DES DIPLÔMES PROFESSIONNELS : L'EXEMPLE DE DEUX BACS PRO (CARROSSERIE ET ÉLECTROTECHNIQUE)

Christophe GUITTON

Chargé de mission aux Centres associés, Céreq Marseille.

Les enquêtes Génération du Céreq font apparaître une constante : le taux de correspondance entre les diplômes détenus et les emplois occupés par les jeunes sortants du système éducatif se situe entre 40% et 60 % selon les niveaux et les spécialités de formation initiale (Giret, Lopez et Rose, 2005). Ce constat récurrent est souvent utilisé pour questionner la « performance » du système éducatif, c'est à dire sa capacité à alimenter les entreprises en main d'œuvre juvénile qualifiée mais également à s'adapter aux transformations des métiers et aux évolutions de l'économie. On ne peut y répondre sans compléter l'analyse par la mesure de la part relative des jeunes débutants dans les recrutements et expliciter les arbitrages opérés par les employeurs entre jeunes débutants et salariés expérimentés pour pourvoir les postes (Guitton et Molinari, 2010).

La question qui se pose est la suivante : comment construire un cadre d'évaluation du fonctionnement des diplômes professionnels sur le marché du travail ?

En conclusion d'une étude sur deux bacs pro industriels (carrosserie et électrotechnique) le Céreq a proposé une démarche systémique d'évaluation du fonctionnement des bacs pro afin de mesurer si la formation dispensée couvre le champ du référentiel, si les tâches confiées aux jeunes débutants correspondent en tout ou partie au référentiel d'activité du diplôme et si les employeurs recourent ou non au diplôme et pour quelles raisons. Cette démarche gagnerait à être formalisée dans la mesure où elle constitue une alternative possible à la catégorisation en usage au ministère de l'Éducation nationale qui oppose les bacs pro « métiers » aux bacs pro « transversaux ».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

GIRET, J. F, LOPEZ, A. et ROSE, J. (2005). *Des formations pour quels emplois ?* Coll recherche. La Découverte.

GUITTON, C. et MOLINARI, M. (2010). *Le point sur l'alimentation des emplois*, Lettre électronique du Céreq, novembre 2010.

L'APPROCHE PAR LES CAPACITÉS ET SON OPÉRATIONNALISATION ETHNOGRAPHIQUE POUR L'ÉTUDE DES BIAIS ÉVALUATIFS : QUELLE ÉMANCIPATION PROFESSIONNELLE POUR LES APPRENTIS ?

Julie SENTIS

Université Aix-Marseille/ Université de Göttingen

Si « le phénomène de l'évaluation peut être examiné à partir de cet écart entre effet concret *ex post* et objectif théorique *ex ante*, entre contexte réel de l'implémentation et contexte posé par la justification théorique » (*Actes de la recherche en sciences sociales*, 2011), tenter de réduire cet écart conduit à apprécier le marché du travail comme lieu de prédilection de l'évaluation des formations professionnelles, et plus généralement des politiques publiques touchant aux formations pour trouver un cadre théorique qui serve l'évaluation *in fine, in situ*. Si la formation permet en effet aux individus d'acquérir des compétences, alors cette dernière peut être en effet évaluée par les résultats obtenus sur le marché du travail. Mais si les compétences sont des biens premiers (des ressources mises à dispositions aux individus par la formation), il existe pourtant des variations dans la conversion de ces biens premiers en liberté d'accomplir par la formation. Tous les individus n'ont en effet pas la même marge de manœuvre par rapport aux dispositifs de formation selon que le tutorat chez l'employeur est efficace ou simplement mis en place, ou encore selon que les cours en centre de formation viennent affermir ou non le choix de la formation. Donc sont introduits dans les critères d'évaluation de l'allocation des individus aux emplois des éléments arbitraires dans le décompte des avantages respectifs dont jouissent les différents individus.

Ainsi l'Institut National de Formation et d'Application (INFA), né de l'Institut de Culture Ouvrière, a-t-il choisi d'adapter ses formations à la voie de l'apprentissage pour « renforcer la professionnalisation comme gage de l'accès et du maintien dans l'emploi ». Mais le processus de professionnalisation des apprentis peut se lire comme double en tant que :

- Dynamique d'installation et de progression des positions individuelles dans un monde professionnel spécifique par un aller-retour constant entre observation et prise d'initiative sur le terrain.
- Logique d'appropriation et d'accumulation de savoir-faire spécialisés en vue d'exercer des fonctions particulières dans une logique d'alternance juxtapositive où l'apprenti est largement responsabilisé dans la mise en relation de l'employeur et du centre de formation.

L'accès à l'emploi n'est donc pas le gage du maintien de l'apprenti dans l'emploi mais une condition nécessaire. Dans quelle mesure l'apprentissage est-il une condition suffisante de l'insertion des jeunes ? Ce mode de formation élargit-il effectivement les possibilités réelles des apprentis de faire le métier qu'ils auraient des raisons explicites de préférer en entrant en formation ?

L'approche en termes de capacités d'Amartya Sen est pertinente pour analyser la portée émancipatrice des formations professionnelles vis-à-vis d'un régime de contrainte au travail de l'apprenti. Le dispositif de formation chez l'employeur et dans le centre de formation participe au développement professionnel de l'apprenti en augmentant sa « capacité » de travailler comme un vrai professionnel. Au cours de la formation, deux acteurs peuvent ainsi être identifiés comme centraux pour les apprentis : le ou les formateurs et le tuteur. Dans le processus de développement professionnel de l'apprenti, on trouve donc plusieurs leviers :

- le recours au formateurs et au tuteur (ou facteurs de conversion sociaux, qui désignent la mesure dans laquelle la société ou l'environnement dans laquelle une personne est située favorise ou entrave sa capacité ou liberté réelle de choix)

- des caractéristiques individuelles de l'apprenti (ce qu'Amartya Sen appelle les facteurs de conversion individuels ou la faculté des individus d'utiliser les ressources à leur disposition dans le sens de l'augmentation de leurs libertés réelles). Ces caractéristiques interviennent de fait largement dans un système

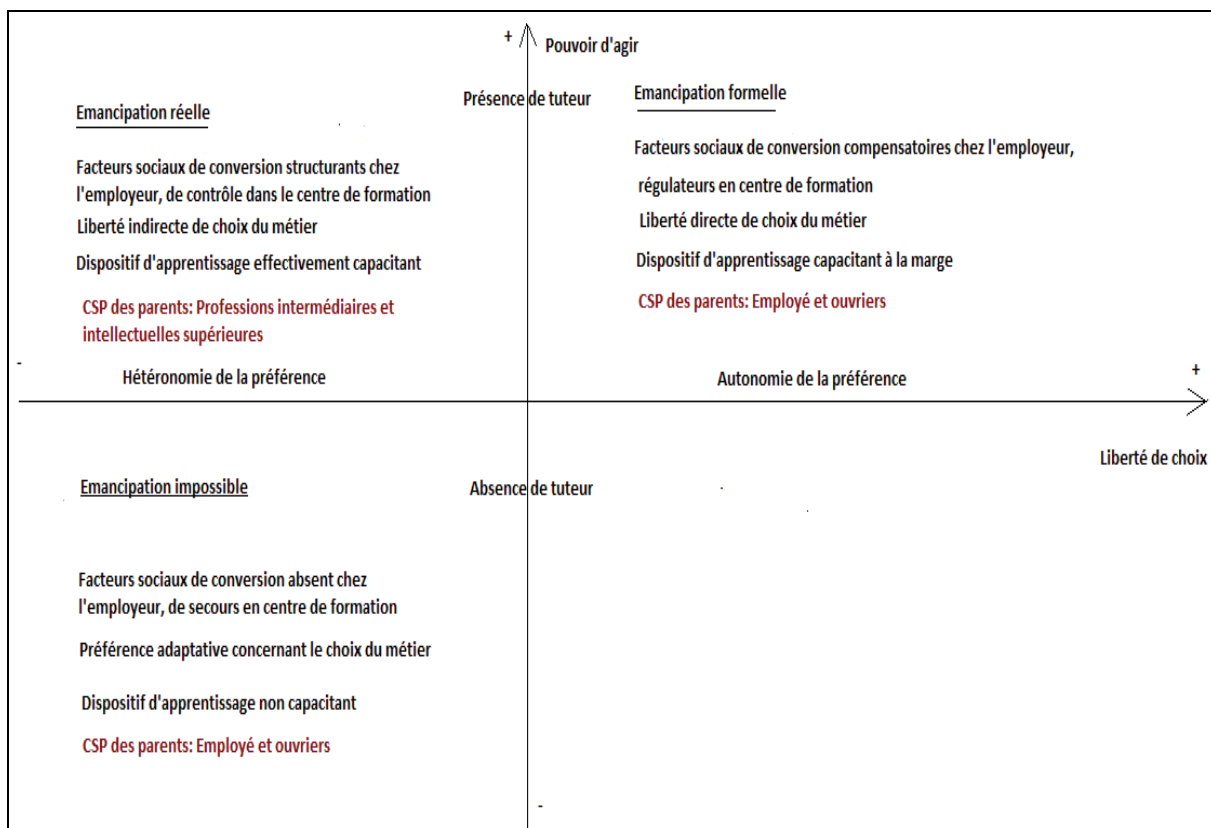
d'alternance juxtapositive où l'apprenti est tenu pour responsable de la mise en relation du centre de formation et de son employeur.

La capacité de l'apprenti désigne la liberté réelle de faire ce qu'il aurait des raisons de préférer en entrant en formation. La capacitation de l'apprenti par le dispositif de formation par l'apprentissage s'évalue alors dans la comparaison entre les facteurs de conversion sociaux liés à la formation par l'apprentissage et les facteurs de conversion individuels. Si les facteurs sociaux excèdent les facteurs individuels, alors le dispositif d'apprentissage sera dit capacitant pour l'apprenti.

L'opérationnalisation qualitative de l'approche par les capacités est basée sur la technique de l'entretien : à partir de *de facto valuing* (Dewey, 2011) désignant les appréciations immédiates des individus en formation, nous formulons des jugements é-évaluatifs. Ce double processus de « valuation » prend en compte à un premier niveau la formation des valeurs pour les individus au cours de leur cursus, à un second niveau leur estimation comme moyen dans leur interaction avec des conditions environnantes. La *base informationnelle de jugement en justice*, qui désigne les informations prises en compte lorsque l'on cherche à évaluer la capacité d'une personne par l'entretien, est double quant à l'évaluation des capacités des apprentis :

- Biographique : l'évocation de son parcours d'insertion par l'apprenti permet d'interroger sa liberté de choix de la formation
- Ethnographique : l'évocation de son expérience chez l'employeur permet de comprendre son pouvoir d'agir, positif ou négatif sur son lieu d'apprentissage.

Nous nous sommes intéressés à deux cohortes de jeunes formés pour devenir « Auxiliaires de Puériculture » et « Aides Médico-Psychologiques » (deux formations de niveau V en apprentissage dans des structures publiques et privées du secteur de la petite enfance et du handicap, sur des marchés professionnels du travail). Après avoir conduit plusieurs entretiens en fin de formation avec 12 d'entre eux (11 jeunes femmes et 1 jeune homme), représentatifs des deux populations-mères au regard d'une enquête statistique menée par l'instance certificatrice (Direction Régionale Jeunesse, Sport et Cohésion Sociale) ainsi qu'avec leurs formateurs, employeurs et tuteurs, nous aboutissons ainsi à une typologie pour des régimes de capacitation comparés :



La mise en place du tutorat est un critère déterminant dans l'évaluation du pouvoir d'agir des apprentis selon que ce droit d'accès à un processus de suivi est ou non assuré par l'employeur. L'autonomie (ou l'hétéronomie) de la préférence pour le métier dans le choix de la formation est ensuite fondamentale dans l'examen de ce choix. Si le choix est volontaire, nous disons qu'il y a autonomie de la préférence pour le métier. Si le choix est subi, nous disons qu'il y a hétéronomie du choix. Se dégage dans le croisement de ces 2 critères, 3 types de capacitation de l'apprenti :

- **Emancipation réelle** : le choix du métier est volontaire mais lié à une expérience satisfaisante du secteur de l'aide à la personne au cours de la formation. Le pouvoir d'agir de l'apprenti va croissant au fur et à mesure des périodes employeurs jusqu'à la requalification du contrat en apprentissage en CDI dans une perspective de placement pour l'apprenti.
- **Emancipation formelle** : le choix du métier est directement lié à une vocation de l'apprenti, qui est l'objet de réflexion en cours. Mais la mise en place du système de tutorat ne permet qu'un suivi très ponctuel de l'apprenti considéré comme un salarié comme un autre dans son équipe. A l'issue du contrat d'apprentissage, l'apprenti souhaite changer d'employeur dans une perspective d'épanouissement.
- **Emancipation impossible** : l'apprenti, dans un processus de préférence adaptative, se contente de la formation d'AMP, n'ayant pu réussir dans la voie qu'il avait initialement choisie. Sans tuteur aucun, l'apprenti est considéré comme du personnel chez son employeur et fait appel à ses formateurs en cas de problème. Certains subissent des ruptures de contrat. Tous veulent changer d'employeur dans une perspective d'épanouissement à la fin de leur apprentissage.

La comparaison des différents régimes mis à jour avec les origines sociales des individus qui y correspondent laissent apparaître que les enfants de parents dont la CSP est « profession intellectuelles supérieures » ou « intermédiaires » font partie de ceux qui vivent l'apprentissage comme une émancipation réelle, alors que les enfants d'employés et ouvrier sont parmi ceux dont l'émancipation est formelle ou impossible. C'est la responsabilité collective du système formatif de l'apprentissage qui est à interroger, en comparant nos résultats avec les mêmes formations réalisées cette fois sous statut scolaire. Nous pourrions ainsi prendre la mesure du rôle de l'apprentissage vis-à-vis d'un processus de reproduction sociale dans l'allocation des individus aux emplois en Île de France : L'apprentissage est-il vraiment le « meilleur passeport pour l'emploi des jeunes notamment dans la crise actuelle »¹ quelque soit leur origine sociale ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BONVIN, J.-M., FARVAQUE, N. (2008). Amartya Sen. Une politique de la liberté, Michalon.
- DEMAZIÈRE, D., DUBAR, D. (2004). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*, Presses universitaires de Laval, Québec.
- DEWEY, J. (2011), *La formation des valeurs, Les empêcheurs de tourner en rond*, La Découverte.
- IDIER, A. (2011). « L'évaluation : contextes et pratiques », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°189, septembre.
- SEN, A. (1987). *Ethique et économie*, Puf.
- SEN, A. (1992). *Inequality Re-examined*, Harvard, Harvard University Press.

¹ Les propos cités sont ceux de Jean-Paul Huchon, président de la région Île de France (http://www.vocationfonctionnaire.fr/plus-d-apprentis-en-ile-de-france_breve00408.html)

VERDIER, E. et BENSÂÏD, G. (2010). « Monographie portant sur la Région Ile de France ». Etude sur les différentes voies de qualification professionnelle des jeunes et sur l'accès à la qualification et à l'emploi, CNFPTLV.

ZIMMERMANN, B. (2008). « Capacités et enquête sociologique », in De Munck, J. & Zimmermann, B. (sous la dir. de), *La liberté au prisme des capacités*, Editions de l'EHESS, Paris, pp. 113-137.

Thème 3 : Jeux d'acteurs et aide à la décision

LE MARCHÉ DU TRAVAIL COMME LIEU D'ÉVALUATION DES POLITIQUES DE FORMATION

Guy OURLIAC

Université Toulouse Capitole

1. PILOTAGE OU ÉVALUATION DES POLITIQUES DE FORMATION ?

La question centrale du séminaire sera traitée sur le cas particulier des politiques régionales de formation professionnelle, qui se sont développées à partir des lois de décentralisation de 1981, notamment de la Loi quinquennale de 1993. Celle-ci a notamment donné à la Région une mission de planification et de mise en cohérence des dispositifs de formation.

Cette réflexion se fonde sur une expérience conduite dans 7 régions sur des problématiques très concrètes comme l'élaboration des PRDF, l'évolution des Cartes scolaires et des Cartes d'apprentissage, l'élaboration d'appels à projet en matière de formation continue, à de nombreux diagnostics sur les Groupes professionnels et à des évaluations. Globalement ce travail est venu en appui des OREF et des Services régionaux compétents et a consisté à faire émerger, autour d'un instrument d'apparence statistique, un esprit et des pratiques de coopération interinstitutionnelles, dans le but, sinon de définir une politique régionale de FP, tout au moins d'améliorer la qualité de l'offre de formation en coordonnant les efforts des différents décideurs.

A la fin de la dernière décennie, lorsque la problématique de l'évaluation a envahi la sphère publique, les décideurs régionaux se sont intéressés à la question avec comme principal objectif le pilotage des politiques de formation. Vingt ans après la promulgation de la Loi quinquennale, devant les difficultés d'accomplir leur mission, nombre d'entre eux ont pensé que l'évaluation des politiques de formation, en posant des diagnostics fondés sur des analyses statistiques et sur l'observation de données du marché du travail, leur permettrait d'éviter d'entrer dans la logique complexe des relations qu'entretiennent formation et emploi.

Alors qu'aucune des tentatives régionales de pilotage de la formation n'est vraiment aboutie, la problématique simplificatrice de l'évaluation est venue interférer dans le débat, et pose de fait la question du pilotage par l'évaluation.

S'il existe sans doute des niveaux d'approche, des niveaux d'agrégation qui permettent d'établir et surtout d'interpréter les relations formation-emploi à partir d'analyses statistiques, on peut se demander si c'est le cas des politiques régionales de formation professionnelles. Pour cela, il faut entrer dans le détail de ce que sont ces politiques.

2. QU'EST CE QU'UNE POLITIQUE RÉGIONALE DE FORMATION PROFESSIONNELLE ?

Une politique régionale de formation ne peut se décrire qu'à travers plusieurs niveaux :

On observe un premier niveau d'affichage dans les documents programmatiques, tels les PRDF, qui est associé à des référents politiques généraux. Par exemple, les décideurs peuvent mettre en avant une politique de formation orientée sur les besoins en qualification des entreprises régionales, nécessaires pour leur développement. Ou bien, l'accent peut être mis sur une politique permettant aux jeunes, aux actifs et aux demandeurs d'emploi de se former dans leur région d'origine, dans les spécialités et les niveaux souhaités. C'est la traduction politique de « se former, vivre et travailler au Pays ».

A l'intérieur de ce premier cadrage général, les décideurs vont souvent mettre l'accent sur des dispositifs de formation particuliers qu'ils souhaitent privilégier, par exemple l'enseignement supérieur, ou bien sur des modalités de formation, par exemple l'apprentissage. Ce premier niveau existe toujours en arrière plan, mais il est rarement mis en œuvre dans sa pureté doctrinale.

Le second niveau est le niveau budgétaire global de l'effort de formation et celui des principales clés de répartition des moyens budgétaires. C'est à la fois un niveau politique et un niveau technique, notamment la définition des clés de répartition des moyens entre les territoires, entre les modalités de formation et entre les grands groupes professionnels.

Le troisième niveau est celui de la définition de l'offre de formation, concrètement celui de l'élaboration des cartes scolaires, des cartes d'apprentissage, des appels à proposition en matière de formation continue.

Ce sont, dans chaque région, plusieurs centaines de décisions prises tous les ans qui consistent à ouvrir, à fermer des sections de formation, à accroître ou à diminuer leur capacité d'accueil, qui consistent également à construire des appels d'offre, afin que les opérateurs en formation continue puissent formuler des propositions correspondants aux priorités des décideurs. Cette succession de décisions ponctuelles, qui s'inscrit plus ou moins dans les référents politiques et techniques généraux annoncés dans les documents programmatiques, finit à la longue, et même sur la durée d'un mandat régional de 5 ans, par imprimer sa marque sur l'offre régionale de formation, ce d'autant plus qu'elle s'accomplit dans une recherche de cohérence globale, dans une certaine continuité et qu'elle se met en œuvre dans le cadre de procédures codifiées et transparentes. On ne peut toutefois pas ignorer l'importance des jeux d'acteurs, des rapports de pouvoirs, qui peuvent selon les périodes et les circonstances prendre une importance considérable.

Chaque décision de carte va porter sur une spécialité, un diplôme, un lieu et un effectif. Schématiquement, elle est prise à l'issue d'une réflexion d'opportunité, en fonction d'un ensemble de caractéristiques de la formation elle-même, mais aussi en fonction de paramètres de contexte, tout cela étant analysé dans un cadre d'une connaissance plus ou moins approfondie des mécanismes régissant les relations entre formations et emplois.

Chaque décision est spécifique, d'abord parce qu'elle concerne des formations qui possèdent des caractéristiques différentes : on n'implante pas de la même manière un BTS et un CAP, une formation rare et une formation répandue, une formation valorisée et une formation peu valorisée, une formation en milieu urbain et une autre en milieu rural, une formation de base et une formation de pointe... On n'ouvre pas indifféremment un enseignement par la voie scolaire, par apprentissage ou par une session formation continue.

Chaque décision est également spécifique du fait du contexte particulier dans lequel elle est prise. Il n'existe aucune possibilité de raisonner « toutes choses égales par ailleurs » tant les contextes sont différents du fait de la multiplicité des variables et des occurrences. On est à chaque fois dans une logique d'instruction de dossier.

Il faut aussi envisager la possibilité que chaque décision puisse modifier sensiblement l'équilibre des relations entre formations et emplois qui se sont établies sur un autre territoire ou dans une autre spécialité et veiller à ce qu'une amélioration locale ou sectorielle n'aboutisse pas à une dégradation par ailleurs. Le cas le plus fréquent est l'ouverture d'une section dans une spécialité qui peut modifier totalement les aires de recrutement des autres Etablissements proposant la même spécialité, avec toutes les conséquences que cela implique.

La décision va aussi se fonder -mais c'est moins explicite- sur la connaissance des mécanismes qui sont susceptibles de se mettre en œuvre dès qu'elle sera effective. C'est un exercice d'anticipation qui repose sur une connaissance empirique et statistique de scénarios prévisibles. Par exemple : Si la décision porte sur l'ouverture d'une formation professionnelle assez rare et valorisée, il est très probable que l'aire de recrutement de la formation sera large (et donc que la question de lieu d'implantation ne sera pas cruciale). Il est également probable -parce qu'on a pu le vérifier- que la réussite au diplôme sera forte, que les sorties sur le marché du travail seront importantes -peu de poursuites d'études-, que les sortants chercheront massivement à exercer le métier appris, y compris s'ils doivent effectuer une mobilité géographique. En revanche, si la formation est banale et répandue, il faudra plutôt s'attendre à un recrutement local ou à un recrutement difficile (d'où l'importance de l'implantation), il faudra anticiper des échecs scolaires nombreux (qui impliqueront des redoublements, des abandons, des réorientations qu'il s'agira d'accompagner). Il

faudra s'attendre également à des recherches d'emploi erratiques, et sans à doute une propension à préférer le chômage à la mobilité géographique.

Eclairer la décision en matière de formation passe d'abord par la connaissance et par la compréhension des mécanismes susceptibles de se mettre en œuvre dès que la décision sera prise. Car les voies de la réussite ou de l'échec d'une formation sont multiples. Prenons l'exemple d'un échec observé sur le marché du travail. Il peut avoir plusieurs causes directement liées à la formation : elle peut être mal implantée géographiquement, elle peut ne pas attirer les élèves, elle peut préparer à des métiers déclinants, ou bien ses référentiels ne sont pas adaptés aux besoins des entreprises régionales, ou bien les flux de sortants sont trop importants etc. Les solutions pertinentes que le décideur peut prendre dans l'avenir sont évidemment liées à l'analyse correcte des constats qu'il va observer.

Si le décideur en matière de politique de formation n'est pas à même de savoir pourquoi et comment la politique qu'il mène conduit, par exemple, au succès ou à l'échec de l'insertion professionnelle, il sera conduit, tout naturellement à une seule voie : reproduire ce qui fonctionne bien et réduire ce qui fonctionne mal, ce qui est la meilleure façon de faire en sorte que ce qui fonctionnait bien ne fonctionne plus et que ce qui ne fonctionnait pas, puisse se mettre à réaliser des performances.

3. COMPRENDRE AVANT DE DECIDER

3.1. Mobiliser les apports de la recherche

Comprendre sur le terrain les relations qu'entretiennent les formations et les emplois dans le contexte de chaque décision est donc une démarche indispensable pour les décideurs qui veulent éclairer leur action. C'est donc dans cette voie qu'ils doivent s'engager, mais il est clair qu'ils ne trouveront pas de solution dans la seule observation du marché du travail.

Pour avancer dans la compréhension des relations qui s'établissent entre formations et emplois, il est nécessaire d'utiliser l'ensemble du corps d'analyse « des relations formation-emploi ». Ce domaine est étudié depuis les années 60. Des progrès conséquents ont été accomplis, depuis les Plans où la formation était une simple variable d'ajustement de l'emploi, et l'emploi une variable d'ajustement de la production planifiée.

Depuis cette époque, toutes les avancées méthodologiques montrent qu'il n'existe pas un tel déterminisme du système de formation par rapport aux besoins du système productif.

Tous les travaux théoriques, ainsi que la mise en place de démarches pragmatiques, dans les OREF, les Rectorats, les Régions, les Administrations déconcentrées, ont contribué à construire un socle de connaissances qui est porteur de nombreux enseignements pour le pilotage des politiques de formation. Ces enseignements ne donnent pas au décideur toutes les solutions pour le pilotage, mais ils donnent trois éléments importants :

A - Ils cernent bien « *ce qu'il ne faut pas faire* » et permettent de repérer des questions sur lesquelles une certaine prudence s'impose.

Sans entrer dans le détail, les travaux de recherche ont montré qu'il fallait mieux éviter les approches normatives, mécanistes, statiques, comptables des relations entre formations et emplois.

Pour les décideurs, cela doit se traduire par l'abandon de schémas simplistes, par exemple celui du modèle « client-fournisseur », dans lequel il suffirait que les entreprises définissent correctement leurs besoins et les transmettent au système éducatif qui produirait les qualifications en temps et en heure, et de solutions « évidentes » qui consistent à multiplier les formations qui ont de bons résultats sur le marché du travail et à supprimer celles qui n'en ont pas. Aucune de ces recettes ne fonctionne, parce qu'elles se refusent d'entrer dans la complexité de la question. On sait aujourd'hui qu'il faut accompagner les décideurs pour avancer dans cette complexité, tout en évitant à la fois les caricatures simplificatrices et les travaux trop pointus qui finissent par occulter, dans ce type de démarche, l'objectif opérationnel.

B - Le second enseignement pratique des travaux de recherche depuis 30 ans est d'avoir mis en lumière *les thèmes de l'analyse de la relation formation-emploi qui vont être aussi les points clés de la prise de décision*, ceux qui doivent être éclairés, et ces thèmes vont bien au delà de la connaissance du MdT.

Les structures du système éducatif, l'évolution des référentiels des formations, les poursuites d'études et les sortants, l'offre et la demande de spécialités dans le système éducatif, les structures d'emploi, la dynamique des secteurs et des entreprises, l'évolution du travail, le marché du travail et l'insertion des jeunes sont à la fois des objets de recherche et des points d'éclairage nécessaires pour la prise de décision en matière de formation.

C - En troisième lieu, ces travaux de recherche fournissent des éléments de compréhension, des clés d'interprétation, des clés d'analyse d'une situation particulière et des éléments d'anticipation.

Par exemple, les travaux sur la hiérarchie des spécialités de formation qu'ont menés B. Fourcade et Y de Ricaud en 1979, éclairent les conséquences du choix de spécialités par les élèves. On sait que ces choix ont un impact sur les résultats en matière de réussite scolaire, sur les comportements de mobilité de formation attendus, sur la propension à exercer le métier appris, sur les comportements de mobilité dans la recherche d'emploi. Plus récemment, les travaux de C. Béduwé, de JM Espinasse et J. Vincens (2007, 2011) sur la concentration des formations dans les emplois ouvrent une nouvelle piste de réflexion dans la voie d'un indicateur qui permet à la fois de tenir compte du couple niveau-spécialité de formation et du couple niveau-spécialité d'emploi, sans buter immédiatement sur le piège d'une mise en correspondance normative.

La principale difficulté de l'exercice de pilotage de la formation, n'est donc pas de se trouver face à une question qui n'aurait pas été abordée par la recherche, c'est en revanche d'articuler tous ces savoirs, de les mettre en perspective, de les rapprocher de manière à ce qu'ils permettent de construire des hypothèses réalistes, d'élaborer des scénarios vraisemblables, dans le cadre d'une méthodologie maîtrisée.

On peut prendre un exemple d'enchaînement: Si un lycéen a la chance de pouvoir suivre la formation professionnelle qu'il souhaite (parce qu'elle n'est pas trop éloignée de son domicile par exemple, ou parce qu'il a les moyens de se déplacer, ou qu'il a de bons résultats scolaires et qu'il a pu choisir) ; si cette formation n'est pas trop répandue, si elle a une bonne image auprès des employeurs qui la connaissent et l'apprécient, si elle prépare à un métier d'avenir, si les occupants des postes de travail sont plutôt âgés, si les métiers ciblés s'exercent dans plusieurs secteurs d'activité dont le contexte économique est favorable, si par ailleurs les offres d'emploi sont abondantes et le nombre de demandeurs très faible ; on peut envisager que ses perspectives d'insertion sont plutôt favorables. A l'inverse, si ce lycéen a été contraint de poursuivre dans une voie non choisie, si cette formation est très répandue et peu valorisée par les employeurs, si elle prépare à des métiers en déclin concentrés dans un secteur d'activité en difficulté, si les offres d'emploi sont rares et les demandeurs d'emploi très nombreux jeunes et bien formés, sa situation pourrait être beaucoup plus difficile.

Cet exemple, qui peut paraître totalement caricatural, enchaîne en fait toute une série de questionnements sur la formation, sur l'emploi, sur le marché du travail, sur leur relation, sur les comportements, etc. pour lesquels la recherche fournit à chaque étape des éléments de réponse. L'enchaînement de ces questionnements et leur réponse permet souvent, en prenant des précautions, d'entamer une analyse, de commencer à bâtir un diagnostic qui sera souvent nuancé, rarement décisif pour emporter une quelconque décision, mais le plus souvent éclairant et utile.

3.2. Mobiliser les expertises, les savoirs de terrain, les expériences

Au-delà des apports de la recherche, il faut noter des progrès issus des pratiques, notamment dans les Régions, les OREF et dans l'Education nationale. Par exemple, on dispose aujourd'hui de cadres pour le rapprochement des données statistiques (Familles professionnelles, GFE¹), qui permettent non seulement de rassembler des sources statistiques différentes, mais aussi de constituer un cadre d'analyse pour leur rapprochement. Il existe également dans les Régions quelques instruments qui vont tenter de mobiliser les acteurs institutionnels, économiques et sociaux, autour de la définition de l'offre régionale de formation.

¹ Groupe Formation Emploi, voir Fourcade, B., Ourliac, G. & Ourtau, M. (1992).

Cette mobilisation des acteurs régionaux pour contribuer aux analyses et aux diagnostics est un autre aspect fondamental de la construction des politiques régionales de formation. Cet aspect essentiel avait déjà été décelé par le Comité de Coordination de la FP dans les années 90. Il mentionnait déjà que l'important n'était pas de corriger des dysfonctionnements en rationalisant les décisions, mais qu'il se trouvait dans la mise en place d'une dynamique de long terme qui devrait permettre de redéfinir progressivement les relations entre les institutions, les opérateurs, les financeurs de la formation ; entre l'appareil éducatif et les entreprises.

Au 15ème siècle, un Prince Portugais Henri le Navigateur, avait réussi à dessiner une carte géographique assez ressemblante des continents de notre planète sans jamais sortir de son Palais de Lisbonne. Il avait réussi cet exploit à partir de l'accumulation systématique de récits de tous les navigateurs hauturiers ou côtiers faisant escale dans le port : aucun d'entre eux n'avait eu une vision d'ensemble des continents, chacun restituait probablement de manière assez fautive de ce qu'il avait observé, mais finalement, le résultat obtenu avait une très forte ressemblance avec la carte que l'on connaît aujourd'hui dans ses moindres détails. Il avait obtenu ce résultat "objectif" en rassemblant systématiquement toutes les subjectivités, en analysant et en recoupant les récits, dans une pratique consciente, méthodique d'accumulation et d'analyse.

C'est cette logique méthodique d'accumulation, qui concerne aussi bien les sources d'informations de toutes natures, les apports méthodologiques, les compétences d'expertises, les compétences issues des expériences des acteurs économiques et sociaux qui peut permettre de construire en Région un partenariat institutionnel efficace, suscitera des habitudes de travail en commun, des analyses convergentes.

Dans ce contexte seulement, les décideurs auront l'opportunité de quitter une logique de fatalisme devant la complexité du domaine, et ses corollaires : la défense du pré carré, l'opacité dans la prise de décision, pour mettre en œuvre un « jeu coopératif » entre partenaires. Le formalisme d'un certain mode de coopération interinstitutionnelle pourra reculer au profit des contenus. Le procédural pourra reculer au profit du substantiel.

Un pilotage de cette nature de la politique de formation dans une Région incorpore de nombreux garde-fous. Sa pérennité lui garantit un minimum d'expertise. La diversité des acteurs favorise leur indépendance et permet d'anticiper les changements technologiques et sociologiques à venir. Cette diversité permet aussi de confronter la réalité d'un partenaire à la réalité des autres, aux connaissances accumulées par ailleurs et à d'autres points de vue.

CONCLUSION : ÉVALUER LES MOYENS À DÉFAUT DE POUVOIR ÉVALUER LES RÉSULTATS

Dans le contexte des politiques régionales de formation professionnelle, l'évaluation par les résultats ne semble pas pertinente compte tenu de l'éclatement des décisions, de leur nombre, et de la difficulté à établir les liens statistiques interprétables. En d'autres termes, ce type d'évaluation ne permet pas le pilotage des politiques de formation. Or ce pilotage est nécessaire et l'évaluation est souhaitable.

Ces deux démarches ne relevant pas des mêmes logiques, des mêmes objectifs, des mêmes temporalités, il serait préférable que la démarche d'évaluation des politiques de formation n'interfère pas avec la démarche de construction de ces politiques, et change d'objet. L'évaluation des politiques régionales de formation professionnelle aurait tout intérêt à abandonner la voie d'une évaluation externe par les résultats du marché du travail pour se déporter sur une évaluation des moyens qui devront nécessairement être mis en œuvre pour définir une politique de formation pertinente.

On pourrait ainsi éviter les deux risques inhérents à la mise en œuvre d'une démarche ambiguë dans laquelle pilotage et évaluation sont entremêlées : le risque d'alourdir la démarche d'évaluation par la nécessité de comprendre et celui de caricaturer la démarche de construction des politiques, par la nécessité de porter un jugement.

La meilleure garantie de mettre en œuvre en région une bonne politique de formation professionnelle aujourd'hui, c'est de s'assurer que l'on dispose d'informations de qualité, d'instruments d'analyse pertinents, d'un bon niveau d'expertise, d'un partenariat efficace, d'une volonté de coopération institutionnelle forte, de lieux et de moments de dialogue et d'échange.

C'est sur cette voie que pourrait s'engager l'évaluation en Région : Il ne s'agirait plus d'évaluer des politiques, mais la mise en place des conditions de leur succès.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BÉDUWÉ, C., ESPINASSE, J. M., VINCENS, J. (2007). « De la formation professionnelle à la professionnalité d'une formation », *Formation Emploi* n°99, pp. 103-121.

BÉDUWÉ, C. et VINCENS, J. (2011). « L'indice de concentration : une clé pour analyser l'insertion professionnelle et évaluer les formations », *Formation Emploi* n°114, pp. 5-24.

FOURCADE, B., OURLIAC, G. & OURTAU, M. (1992). « Les groupes formation emploi GFE : une nomenclature pour l'analyse de la relation formation emploi dans les régions », *L'orientation scolaire et professionnelle* (4/1992), pp. 383-410.

FOURCADE, B. de RICAUD, Y. (1979). « Les stratégies patronales face à l'évolution récente de l'enseignement technique », *Sociologie du Travail* n°3, pp. 225-249.

QUELLES SONT LES FRONTIÈRES ENTRE TRAVAIL D'EXPERTISE ET DÉCISION POLITIQUE EN MATIÈRE DE DÉVELOPPEMENT DE L'APPAREIL DE FORMATION ?

Emmanuelle POTTIER

Chargée d'étude à l'OREF Ile-de-France¹

Cette participation au débat s'appuie sur deux études complémentaires réalisées à l'OREF Ile-de-France en 2010 (Pottier, 2010) et 2011 (Delay, Dumoulin & Pottier, 2011).

L'une d'elles (Focale n°13) a consisté en l'évaluation de l'Accord Cadre d'Objectif et de Moyens (ACOM) en faveur du développement de l'apprentissage au niveau V (CAP), signé par l'Etat et la Région Ile-de-France pour la période 2005-2010. L'accord prévoyait une augmentation de 20 % d'apprentis au niveau V entre ces deux dates : les effectifs auraient dû approcher les 35 000 individus. Or, loin d'être atteint à la rentrée 2010, le nombre d'apprentis était au contraire passé sous la barre des 22 000 : une baisse de 25 % des effectifs était ainsi enregistrée. Les pouvoirs publics souhaitent en comprendre les raisons et demandaient un rapport d'évaluation sur les perspectives de développement des formations en apprentissage au niveau V afin de savoir dans quelles filières concentrer les financements à l'avenir. L'objectif étant pour eux de pouvoir s'engager dans la signature de l'ACOM 2011-2015 en se fixant des objectifs raisonnables. Ainsi, comprendre le passé pour anticiper les évolutions de l'apprentissage à moyen terme, mieux administrer les moyens et améliorer l'insertion des jeunes apprentis, voilà ce qui était attendu.

L'entrée privilégiée a consisté à sélectionner les spécialités de formation (NSF) où se concentraient les niveaux V en apprentissage : l'étude a ainsi porté sur dix-sept d'entre elles. Nous avons ensuite procédé à un ensemble d'analyses à commencer par l'identification des métiers d'insertion des sortants de ces spécialités (via les enquêtes IVA et Génération du Céreq) et les secteurs correspondants. Puis, l'exploitation des bases de données « enquête emploi » et « recensement » en région nous a permis d'approfondir les conditions d'emploi de ces secteurs et la composition sociodémographiques des métiers : âge, sexe, niveau de qualification des plus et des moins de 30 ans, etc., sur la période 2005-2010. En parallèle, nous menions une série d'entretiens avec des experts des champs professionnels : observatoire de branche, directeurs de CFA, représentants des fédérations professionnelles. Le recoupement de ces sources quantitatives et qualitatives nous a permis de concevoir une typologie des modes de développement de l'apprentissage au niveau V et de formuler un certain nombre de préconisations pour le politique.

Le point que je souhaite développer ici consiste à interroger les frontières entre expertise et enjeux politiques. En effet, l'évaluation de l'ACOM qui nous a été demandée consistait à répondre à la question : "dites-nous où ouvrir ou fermer des sections de formation de niveau V, dans quelle spécialité?". Cependant, très rapidement, il nous a semblé que cette question relevait d'un choix politique et non d'une réponse scientifique. Bien que l'analyse puisse éclairer les évolutions à venir des métiers et de leur mode de recrutement en postulant un minimum de continuité dans le temps des faits sociaux², choisir d'ouvrir ou de fermer une section va dépendre des enjeux socio-éducatifs privilégiés à un moment donné.

Les discussions qui ont cours dans les réunions de pilotage de l'appareil éducatif en sont un bon exemple : le CAP commerce présente à sa sortie un taux de chômage très élevé, il accueille pourtant un grand nombre de jeunes en difficultés scolaires. En cela, s'il ne garantit pas une insertion sur le marché du travail, il représente une possibilité pour ces jeunes d'accéder à un premier, voire à ce seul niveau de diplôme. Or les enquêtes d'insertion (IVA, Génération) montrent que les possibilités de trouver un travail augmentent avec le niveau de formation et avec le fait d'obtenir un diplôme. Que feraient ces jeunes si le CAP commerce était supprimé ? Pourraient-ils obtenir un premier niveau de qualification dans d'autres spécialités de formation

¹ Jusqu'en juillet 2011, depuis, analyste du marché du travail à l'Observatoire Bruxellois de l'Emploi (Actiris, Région Bruxelles Capitale).

² Sauf transformations technologiques, réglementaires, etc., majeures, l'évolution au cours des dix dernières années de la structure des qualifications d'un métier donné amène à penser qu'à l'avenir, cette tendance va se poursuivre

(certaines étant de fait plus sélectives car plus prestigieuses que d'autres) ? Ainsi, choisir de maintenir ou de fermer la formation nous semblait dépendre des choix socio-éducatifs privilégiés : alimenter le métier auquel la formation prépare en considérant le taux d'insertion comme un élément fiable d'évaluation (approche adéquationniste), prendre en charge des jeunes rencontrant des difficultés scolaires et relégués dans certaines voies et spécialités de formation (logique sociale), etc.

Plutôt que de se substituer à la décision politique, notre travail d'expertise a consisté à mettre au jour les logiques d'acteurs (apprentis, employeurs, CFA, organismes de formation, etc.) dans lesquelles s'inscrivaient ces formations et les usages qui en étaient fait. Des préconisations y étaient associées pointant du doigt les freins et les leviers d'action des acteurs publics s'ils décidaient de maintenir une formation, ou au contraire, les conséquences éventuelles s'ils décidaient de la fermer. De fait, le choix des acteurs politiques sur les ouvertures et fermetures de section s'est fait en notre absence et on ne sait donc pas quelle logique a été privilégiée, dans quelles circonstances.

L'étude sur les liens existants entre la formation suivie par les jeunes et le métier qu'ils exerçaient sept mois après leur sortie de l'école (*Focale* n°10) s'inscrivait dans la même logique. Cependant, cette fois-ci, les pouvoirs publics n'attendaient pas une évaluation d'une politique mais demandaient une étude explicitant les relations entre formations et métiers occupés par les jeunes en région, sans envisager de préconisations. Ce travail s'est basé sur la construction d'un indicateur de concentration (indice d'Herfindahl) : il s'agissait de mesurer si les jeunes d'un niveau et d'une spécialité de formation s'inséraient dans un grand nombre ou un nombre très restreint de métier ? Inversement, les employeurs avaient-ils recours à un grand nombre ou un petit nombre de spécialité et niveau de formation pour renouveler les métiers ? Et quelle était alors la qualité de l'emploi occupé dans l'un ou l'autre cas (statut d'emploi, temps plein/partiel)?

Cette approche visait à montrer qu'à l'issue d'une formation donnée, les parcours d'insertion sont variés pour des raisons qu'il s'agissait de mettre au jour à partir de nos connaissances sociologiques (travaux du Céreq, sociologie du travail, etc.), et notamment les modes d'alimentation et de renouvellement des métiers et les logiques professionnelles ou de branche qui les déterminent : de fait, une profession réglementée dans le secteur de la santé ne se renouvellera pas de la même façon qu'un métier transversal à différents secteurs et ayant un turn over élevé. L'ambition était double : d'une part, interroger les ambitions adéquationnistes des pouvoirs éducatifs dans leur pilotage de l'offre de formations, en leur signifiant cette diversité des modes d'accès à un métier et le rôle que les entreprises et les secteurs jouaient dans le recrutement des jeunes. D'autre part, montrer que la qualité de l'emploi occupée n'était pas forcément liée à la qualité de la formation reçue : quand bien même les jeunes sortaient d'une « bonne formation » à un haut niveau, les conditions d'emploi pouvaient être précaires, instables, dans les premières années de vie active.

Les résultats de cette expertise s'appuyant sur l'observation du marché du travail ont aussi circulé dans le monde des décideurs publics sans que l'on sache quelle réception ils en ont fait et s'ils s'en sont saisis. Se pose alors la question de savoir dans quelle mesure les connaissances produites ont finalement pesé dans les processus de décisions en matière d'éducation en région et comment le pourraient-elles sans préconisations particulières.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

DELAY, B., DUMOULIN, C., POTTIER, E., (2011). L'avenir du niveau V en apprentissage en Ile-de-France, *Focale* n°13, Septembre.

POTTIER, E. (2010). Quel lien entre la formation suivie et le métier exercé par les jeunes franciliens ? *Focale* n°10, juillet.

L'ENTRÉE TERRITORIALE DANS L'EXPERTISE SUR L'ÉVALUATION DES POLITIQUES DE FORMATION PAR LE MARCHÉ DU TRAVAIL : LA NÉCESSAIRE INTRODUCTION DES EFFETS DE STRUCTURE DE L'APPAREIL INITIAL – PREMIERS RÉSULTATS ET PROLÉGOMÈNES D'UNE RECHERCHE-ACTION

Robert PIERRON¹

Chercheur associé au Centre Céreq de l'IEP de Bordeaux, Université Montesquieu Bordeaux 4

Résumé : *En apparence, une formation et en particulier une formation professionnelle trouve essentiellement son sens et sa valeur dans l'accès au marché du travail, ou dans le maintien dans l'emploi, qu'elle permet à ceux et celles qui l'ont suivie. Ce postulat ne saurait être aisément écarté et domine, voire encombre, sans cesse le débat public. Cependant, d'autres déterminants des parcours des jeunes s'exercent en amont de leur entrée sur le marché du travail – notamment au cours de leurs cursus de formation initiale pris dans leur ensemble – et créent de ce fait des conditions systémiques extrêmement inégales pour cette entrée. Celle-ci ne saurait donc être conçue comme un unique critère de pertinence et encore moins de valeur d'une formation. La mise en évidence d'une corrélation ne saurait suffire à établir l'existence d'un lien causal. En ce sens, on pourrait presque dire qu'il est question, ici, du marché du travail en quelque sorte « en creux » et que réciproquement, les approches territoriales sont souvent des « points aveugles » dans l'analyse des relations formation-emploi par l'accès au marché du travail. La structure territoriale de l'offre éducative, tout particulièrement au niveau du lycée, apparaît donc comme un important objet d'analyse pour les chercheurs en même temps qu'un outil majeur de la mise en œuvre des politiques conjointes des Conseils régionaux, des autorités académiques et des partenaires sociaux. Partant des résultats de travaux antérieurs, ce thème est proposé comme une recherche-action au sein du Centre Emile Durkheim de Bordeaux.*

INTRODUCTION

La place majeure accordée à l'entrée et au maintien dans l'emploi à la suite d'une formation professionnelle apparaît comme un critère légitime pour évaluer les effets, sinon l'utilité, de cette formation. En effet, dans un contexte de chômage élevé, plus particulièrement caractérisé par les difficultés de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, mais aussi par de fortes disparités dans l'intensité de ces difficultés, il semble logique de rechercher dans la formation un facteur explicatif, sinon du niveau du chômage lui-même, mais au moins des moyens de lui échapper.

Cependant, outre que ce critère tendrait à réduire les fonctions des formations professionnelles à leur seule capacité à insérer les sortants de formation – ce qui présuppose des outillages, notamment statistiques, permettant d'isoler la formation parmi les facteurs de l'insertion –, la question du rôle des autres facteurs (sociaux, psychologiques, géographiques...) et de leur mesure se présente avec acuité.

L'interrogation sur *la nature du travail d'expertise nécessaire à l'approche de l'évaluation des formations* se pose donc tout d'abord (1.), s'agissant de phénomènes pluridimensionnels, qu'on ne saurait donc réduire à une entrée par le marché du travail à partir d'un croisement spécialités/secteurs qui ne tiendrait par exemple pas compte des dimensions spatiales ou territoriales mises en jeu.

¹ Robert Pierron est conseiller technique CPRDFP auprès de la Direction de l'Éducation du Conseil régional d'Aquitaine. Chargé du Schéma des lycées, il est également chercheur associé au Centre Céreq de l'IEP de Bordeaux, Université Montesquieu Bordeaux 4.

Par conséquent, on insistera ensuite plus particulièrement ici sur *le rôle du territoire* (2.) pour illustrer les limites d'une approche qui se fonderait de façon trop exclusive sur l'ajustement – l'« adéquation » ? – entre les contenus des emplois et ceux des formations suivies.

Enfin, avant de conclure provisoirement, *quelques hypothèses ou pistes de travail* (3.) pourront être avancées en synthèse, de façon plus développée, afin de parvenir à approfondir les possibilités offertes par le « paradigme de la convenance » (Béduwé, Vincens, 2011), notamment en regard des dimensions géographiques de la concentration ou de la dispersion des formations et des emplois.

Ces dimensions géographiques, dont de nombreux travaux tendent à montrer qu'elles jouent un rôle spécifique et non colinéaire d'autres variables (économiques, sociales...), ne sont cependant pas toutes saisies de façon équivalente et il reste à effectuer la mise en regard des parcours de formation, des conditions d'insertion et des trajectoires professionnelles selon ces dimensions. D'où les questions dont les réponses se combinent pour dessiner une typologie des parcours :

- Où s'effectue la formation initiale ?
- Quelles relations entre le lieu de formation et celui du premier emploi, en sachant que la proximité ne se réduit pas à la distance ?
- Les réponses aux deux premières questions ont-elles des incidences de nature et d'intensité régulières sur les trajectoires professionnelles ?

1. LE TRAVAIL D'EXPERTISE ET LES QUESTIONS QU'IL POSE : LE CHOIX DES ENTRÉES D'ANALYSE

La première fonction de l'expert est paradigmatique : aider à choisir ce qu'on doit observer avant de fournir des réponses à connotation prescriptive. Pour contribuer à une réflexion sur cette fonction dans le champ considéré, les six questions proposées dans la grille du thème 2 de l'appel à contribution à la première rencontre du réseau peuvent être recomposées et ordonnées comme suit :

1. (Question 4) : Les attentes des décideurs – bien plus que celles des acteurs de terrain, confrontés de façon concrète au caractère multidimensionnel des relations formation-emploi – sont *spontanément très adéquationnistes*. Cette tendance s'est accentuée depuis les émeutes de novembre 2005 et se signale par une recherche désespérée des solutions à un « grand problème » (l'orientation devient alors une question centrale, ce qui constitue le fondement des attendus de la loi du 24 novembre 2009), en mettant par exemple en évidence les vertus exclusives de tel ou tel dispositif, comme l'apprentissage, sans aucune approche systémique (Arrighi, 2011).
2. (Question 2) : Il faut aller au bout de la vraie logique de l'évaluation (entrées *ex ante* et *ex post*, analyse de la cohérence interne et de la cohérence externe des décisions etc...) et *ne pas se contenter d'indicateurs isolés et décontextualisés*. Cette posture implique notamment un processus ascendant/descendant (Ourliac, Pierron, 2003) mobilisant les acteurs autour des analyses des situations.
3. (Questions 1 + 3) : Le schéma formel enchaînant « en cascade » la construction de connaissances par les chercheurs, leur traduction par les experts, leur réception sous forme de prescriptions par les décideurs et leur acceptation par les acteurs, *ne fonctionne plus*. En matière de choix individuels et collectifs dans le domaine des formations, on ne peut plus poser l'expert néo-wébérien (la figure du « savant ») comme on pouvait essayer de le faire il y a quelques années (Bertrand, Hillau, Richard, 2003).
4. (Question 5) : La question de la place de l'évaluation dans la prise de décision reste ouverte. Les diffusions des spécialités dans les activités que permettrait d'analyser le « paradigme de la convenance » (Béduwé, Vincens, 2011) autorise un dépassement de la contradiction apparente entre l'adéquationnisme pratique des décideurs et des acteurs et l'antiadéquationnisme théorique des chercheurs et des experts. *Quelles appropriations possibles de cette avancée ?* Par delà les concentrations observées par le croisement spécialités/secteurs, les variances introduites par d'autres paramètres, tout spécialement territoriaux, devraient être calculées, en sachant bien que les espaces à étudier ne sont que rarement euclidiens, de sorte que les distances et les normes s'y superposent très rarement.

5. (Question 6) : L'ordinalité partielle des choix individuels et collectifs par le jeu des préférences non transitives des acteurs *rend toute entrée univoque et totalisante particulièrement problématique* (Pierron, 2010, janvier-mars).

2. LE RÔLE DU TERRITOIRE

La dimension territoriale ou spatiale est **non neutre**. Autant – et parfois plus – que les spécialités individuelles acquises à travers les formations ou encore que les secteurs employeurs, elle est un déterminant majeur – et une composante non colinéaire des processus – de l'accès des individus à l'emploi et à leur situation sociale et professionnelle.

1. On constate une permanence, voire une aggravation des « fractures scolaires » dont les données officielles permettent de construire un « atlas » accablant (Caro, Rouault, 2010). Avant même de parler de l'accès au marché du travail, de violents clivages dessinent *un espace à plusieurs vitesses en amont de l'emploi*, différenciant fortement les possibilités.
2. De façon moins dramatique, mais structurellement aussi déterminante, la « discordance » entre la *géographie des sites (ici les LP) et celle des emplois* est un élément à prendre en compte (Pierron, 2010, novembre). Le DIAGRAMME 1 illustre cette typologie, là encore en amont du marché du travail, avec des effets différenciés des « proximités ». La « réponse » ne réside bien entendu pas dans ce qui serait une sorte d'adéquationnisme géographique des cartes de formation, même pour le niveau V.
3. Les courbes en « U » surprenantes du DIAGRAMME 2 (Cabinet Territoires 2100, 2008) qui décrivent les *attractivités « duales »* cumulées des LP pour un grand nombre de spécialités (GFE 03, 04, 09, 10,12, 13, 17, 19) montrent comment un indicateur donnée – en l'espèce : la distance à un établissement de formation – incorpore des logiques différentes de proximité (choix de voisinage) ou d'éloignement (choix reposant sur un projet spécifique).
4. Le champ demeure ouvert à *une mesure des effets structurels de la répartition de l'offre de formation sur les destins des formés*. On peut inférer de la diversité des situations qui pourront être observées en considérant deux représentations schématiques :
 - le croisement de la diversité et de la dispersion des structures (DIAGRAMME 3, *ibid.*) ; illustrant qu'il existe aussi bien des lycées professionnels où se dispensent des nombres faibles ou élevés de spécialités, que des nombres eux-mêmes faibles ou élevés de diplômés, avec également toute les situations intermédiaires, ce qui fait que le « lycée professionnel type » n'existe pas ;
 - le croisement de la taille et de l'attractivité de ces mêmes structures (DIAGRAMME 4, *ibid.*), montrant qu'il n'y a pas de lien rigide entre la taille d'un établissement et celle de son aire de recrutement.

3. SYNTHÈSE PROVISOIRE : DES QUESTIONNEMENTS ACTUELS Á DES HYPOTHÈSES DE TRAVAIL POUR DES INVESTIGATIONS FUTURES

La répartition géographique de l'appareil de formation professionnelle – certes principalement considérée ici à partir des LP, mais on pourrait en dire autant en adjoignant les CFA et en étendant les analyses jusqu'au niveau des licences professionnelles – est avant tout *un héritage d'une histoire lente et longue*, les mesures annuelles et même les réformes n'ayant finalement sur la structure de l'offre et donc sur celle des flux de sortants que des effets eux-mêmes longs et lents, relativement marginaux dans le court terme.

C'est donc plus sur une approche systémique, partenariale, structurelle et fonctionnelle de l'offre de formation qu'il faut se fonder pour piloter celle-ci, sans souci de répondre immédiatement aux évolutions conjoncturelles du marché du travail.

1. L'approche systémique : nécessité d'un retour sur la contrainte des transitivités partielles des choix.

Il est impossible de ne prendre en compte qu'une seule entrée, dans la mesure où les choix de l'ensemble des acteurs (les jeunes et leurs familles, les entreprises et plus largement les partenaires sociaux, les pouvoirs publics nationaux et régionaux) ne se situent jamais dans des ordinalités et des cardinalités constantes. Des phénomènes d'étendue et d'intensité variables appellent plus que jamais des ajustements permanents, mais requièrent en même temps des formulations de principes généraux et une grande conscience méthodologique qui constituent la responsabilité la plus importante que doivent exercer des experts publics, à l'inverse des « conseils » dispensés par des prestataires marchands.

2. L'approche partenariale : pour une appropriation permettant une expertise collective.

L'approche systémique, par ce qu'elle permet de constater, implique aussi une véritable montée en compétence d'acteurs, capables d'« exorciser » la complexité, *implique aussi une approche partenariale incluant l'élévation du niveau des questions qu'on doit se poser*, en même temps qu'une fluidification de la mise à disposition des informations nécessaires grâce à leur mise en forme organisée. L'évolution des travaux des Oref dans ce sens (Hillau, Valette, 2011), leur rapprochement définitivement opéré avec les Carif, voire leur inscription dans des préoccupations plus larges touchant à la connaissance des métiers et à l'orientation – ce qui est le cas avec l'Agence Aquitaine Cap Métiers et quelques autres démarches régionales, comme le PRAO de Rhône-Alpes –, sont autant d'éléments d'une indispensable appropriation collective des termes des analyses et des outils d'aide à la décision dans le champ des relations formation-emploi. Les *contrats d'objectifs territoriaux* (COT) dont la généralisation et l'intensification sont, par exemple, souhaitées dans le CPRDFP de l'Aquitaine, constituent un autre aspect de cette appropriation collective, de même que la résolution de *rapprocher les instructions de l'ensemble des cartes de formation professionnelle*.

3. L'approche structurelle : pour un nécessaire prolongement des analyses typologiques antérieures des fonctions des EPLE.

Il faut approfondir les analyses dynamiques de long terme qu'alimente, pour la société toute entière, la formation initiale, conçue comme « *une valeur sûre pour les jeunes* » (Lemistre, 2010). L'insertion à court terme ne saurait être l'unique critère d'appréciation. Les lycées en tête et aussi l'ensemble de l'appareil de formation professionnelle, doivent certes faire l'objet d'une « évaluation » et l'accès au marché du travail en est évidemment une composante importante mais non exclusive.

Il convient très certainement, en approfondissant les analyses à partir des enquêtes longitudinales de type « Génération » du Céreq, de poursuivre la mise en évidence des liens complexes et divers qui relient les trajectoires d'insertion et de cheminement des sortants avec les typologies établies voici une quinzaine d'années par le programme « REGULOF », également au sein du Céreq (Bel, 1996).

Ces typologies *doivent être reprises, actualisées et élargies* et en particulier celle qui repose sur une *classification des établissements en termes de « registre de réputation », de positionnement économique et de fonctionnalité territoriale* (cf. le tableau de la page suivante).

Les représentations qui correspondent à ces typologies, dans la réalité économique et sociale, en amont de toutes les interprétations théoriques que peuvent en proposer les chercheurs et les experts, ont en effet une prégnance considérable dans les pratiques de tous les acteurs, des élèves eux-mêmes et de leurs familles aux institutions régionales et académiques, en passant par les enseignants, les employeurs et les multiples contextes économiques et sociaux qui constituent les environnements des établissements. A travers les images ainsi véhiculées, ce sont bien les trois dualisations sociales économiques et géographiques qui apparaissent pour « multiplier les inégalités » (Dubet, 2004).

Un exercice simple et redoutable, conduit dans toute académie ou région, pourrait consister à demander à un panel de professionnels et d'acteurs concernés, d'écrire les noms des établissements qu'ils connaissent dans les 20 cases du tableau ci-après, afin de répartir ces mêmes établissements dans le croisement entre catégories de représentation « ressentie » (selon les lignes du tableau) et critères de classement « fonctionnel » (selon les colonnes). Il y a gros à parier que le « ressenti » ainsi exprimé par les acteurs serait très proche du résultat obtenu par ailleurs en effectuant le même exercice sur la base d'informations « objectives », collectées et analysées par des chercheurs. Les rares exceptions, témoignant d'écarts entre ce

qui est perçu et ce qui est mesuré, seraient sans doute elles-mêmes très instructives. Ainsi, la typologie fonctionnelle des établissements, au lieu de demeurer une sorte de « secret de polichinelle », en réalité connu de tous – et aussi détourné et déformé, ainsi qu'en témoigne son dévoiement par les publications rituelles de magazines sous la forme du « classement des lycées » –, doit pouvoir constituer *un fondement des politiques concertées des Conseils régionaux, des services de l'Etat et des partenaires sociaux.*

**Typologie des établissements (lycées) en termes de « registre de réputation »,
de positionnement économique et de fonctionnalité territoriale**

| Catégories établissements ↓ | Types de critères de classement ⇒ | Type de recrutement | Logique de construction de filière | Type de concurrence en regard du vivier d'élèves | Relations avec le système productif et l'emploi | Positionnement dans les politiques régionales |
|---|--------------------------------------|---|---|---|---|--|
| <u>Excellence scolaire</u> (surtout : EPLE généraux et technologiques) | | Fort sélectivité , recrutement surtout local, « prime » aux urbains | Filière tirée vers le haut (BTS, CPGE ...) | Pas ou peu de concurrence (dialectique équilibrée sélection/vœux) | Réseau stable fondé sur le réputationnel et la qualité des relations | Accès aux ressources régionales fondé sur l' image |
| <u>Remédiation</u> (surtout : EPLE professionnels, EREA) | | Non sélectif, nombre élevé de recrutements d'élèves en deuxième vœux , voire sous l'influence d'injonction à l'orientation | Vivier fondé traditionnellement sur les dispositifs spécifiques de préparation à un cursus d'insertion court | Concurrence parfois forte des autres types d'établissements ou votes (éventuellement aggravée par la démographie) | Réseau instable , dépendant des spécialités dispensées et de savoir-faire promus au coup par coup | Primat des critères sociaux (lutte contre l'exclusion, développement des zones difficiles...) |
| <u>Excellence technique</u> (surtout : EPLE à dominante technologique et/ou professionnelle) | | Sélectivité importante, aire de recrutement large à partir du niveau IV et au niveau III, voire en licence professionnelle | Développement de la filière (en tout ou partie) par la spécialité conduite le plus haut possible | Nécessité d'un regard fréquemment interrégional, concurrence partielle avec spécialités voisines (selon diffusion dans les branches) | Réseau stable , avec des nuances selon l'étendue géographique du lien école-entreprises (relation avec la rareté des spécialités et la densité de l'activité économique) | Lecture en termes de potentialité de développement et/ou de rareté vis-à-vis des secteurs de débouchés |
| <u>Polyvalence de proximité</u> (par définition : une certaine diversité des situations des EPLE de la catégorie, comme dans le cas de certains LPO) | | Non sélectivité, recrutement local | Palette diversifiée de spécialités de formation, sans filière complète V-III | Effets négatifs d'une démographie dépressive , concurrence possible EN/DRAAF | Proximité conditionnant avant tout les relations avec les entreprises proches | Primat des critères géographiques « volontaires » (aménagement du territoire) |

Source : Céreq / Programme REGULOF – Traitement et développement : Robert Pierron – Conseil Régional d'Aquitaine – IEP/Centre associé Céreq de Bordeaux

Les mises en œuvre des contrats de plan régionaux de développement des formations professionnelles (CPRDFP) et des divers schémas, obligatoires ou optionnels, qui leur sont associés, constituent des instruments essentiels pour rendre pratiques et opérantes des analyses qui risqueraient, sans cela, de demeurer sans effet sur l'évolution des réalités.

Quels que soient les choix politiques qui seront effectués dans les prochaines années, notamment quant à une éventuelle décentralisation accrue de la gestion des lycées professionnels, c'est bien la question de la « cohérence » des choix concernant l'ensemble des formations professionnelles au niveau régional qui doit se trouver au centre des débats. Jamais défini, mais toujours affiché comme un terme essentiel dans toutes les lois de portée générale intéressant la formation – depuis celle du 20 décembre 1993 – ce concept *peut aussi bien se développer par un déplacement sensible du curseur des « compétences partagées » en direction des collectivités régionales, que par un développement de pratiques de concertation accrue et d'actions conventionnelles, dont les contrats d'objectifs territoriaux (COT) – en fait : des contrats sectoriels de niveau régional englobant toutes les formations professionnelles – montrent la possibilité effective.*

4. L'approche fonctionnelle appliquée : quatre conditions pour l'émergence explicite et concertée du rôle « matriciel » de l'EPLÉ dans l'espace géographique, social et économique.

Ainsi, *une nouvelle approche de la fonction des lycées dans le territoire* peut notamment être formalisée à partir des nombreux travaux existants et dans une logique d'analyse longitudinale de « temps long ».

Cette approche pourrait en particulier accompagner utilement la décentralisation possible, au moins des lycées professionnels, afin de mieux assurer la cohérence des choix au niveau régional, bien entendu dans le maintien d'un cadre national des diplômes et plus largement des certifications, ainsi que des enseignements. Une telle évolution devrait s'accompagner d'un souci accru d'ouverture de l'EPLÉ à ses environnements, le marché du travail (local, régional, national et international) ne constituant qu'un aspect de cette ouverture.

Contrairement à ce qui peut exister pour la réponse aux besoins en formation continue – majoritairement exprimés en termes de réponses, notamment adaptatives, à des évolutions de court terme – la référence à une évolution de longue durée s'impose en matière de pilotage des appareils de formation professionnelle initiale, CFA compris. Une dimension « inertielle » ne peut en effet être niée, découlant de la prise en compte des relations complexes, léguées par l'histoire, des implantations des lycées professionnels dans des environnements variés (Pierron, 2010, novembre), notamment en regard des villes où ces établissements sont situés. En même temps, il ne saurait s'agir ici de se contenter de relever des discordances apparentes entre la nature des spécialités dispensées et celle des environnements économiques et sociaux des sites où se trouvent les établissements qui les dispensent. Une telle approche ne pourrait conduire qu'à l'« adéquationnisme géographique des cartes de formation » évoqué plus haut.

Pour parvenir véritablement à une amélioration de l'égalité des possibles », proclamée mais peu efficace au total, *il convient de rapprocher, au niveau régional, un travail de recherche et sa mise en œuvre pour l'action.*

Quatre conditions pour parvenir à la mise en œuvre d'une telle démarche doivent être réunies :

- **4.1** - La **première condition** de réussite d'une telle entreprise est **paradigmatique**. Elle consiste à admettre que la notion de « convenance » telle qu'elle a été esquissée et proposée dans l'approche des relations entre les formations et les emplois (Béduwé, Vincent, 2011) permet de dépasser le sempiternel débat sur l'adéquation, objet jugé à titre « introuvable » par les chercheurs en même temps que lieu géométrique « incontournable » des aspirations constantes des décideurs. En ce sens, en Aquitaine, le fait que la matrice croisant les spécialités de formation et d'emploi avec les secteurs où elles sont mises en œuvre, ait figuré en tête du diagnostic préalable à l'élaboration du CPRDFP, apparaît comme un élément allant dans le sens d'un tel dépassement.
- **4.2** - La **deuxième condition** de cette même réussite est **politique** et renvoie à la nécessité d'instaurer un véritable pilotage régional des choix opérés dans l'ensemble des voies, dispositifs et mesures de formation professionnelle, du statut d'élèves à celui de salariés, en passant par les situations d'étudiants, d'apprentis, de bénéficiaires d'autres formes de l'alternance, etc... Cette condition, comme cela a déjà été indiqué plus haut, peut aussi bien être remplie par un accroissement des compétences régionales – et donc de nouveaux transferts – que par une intensification des concertations et une coordination accrue – avec un leadership régional – des actions de la Région

- **4.3** - La **troisième condition** à remplir est **technique et administrative**, afin de permettre un jeu d'acteurs à la fois efficace et équitable dans le développement de l'offre de formation. Pour se limiter au seul champ de l'évolution des cartes de l'enseignement professionnel et technologique – par ailleurs actuellement en cours de réformes qui s'appliquent progressivement –, l'observation des pratiques de consultation et de concertation existant entre les autorités académiques et les services des conseils régionaux, montre qu'il existe à cet égard une importante marge de progression... A l'évidence, l'hypothèse nationale implicite qui sous-tend la politique nationale explicite en faveur du développement de l'apprentissage, comporte l'objectif de déplacer une fraction des effectifs des lycées professionnels vers les CFA, avec la réduction corrélative drastique du nombre d'enseignants. Elle ne constitue sans doute pas le contexte le plus favorable à la mise en place de méthodes d'instruction véritablement conjointes entre les deux types d'institutions. Au demeurant, même dans un contexte qui serait moins difficile que depuis les deux ou trois dernières années et où les contraintes de moyens s'avèreraient moins lourdes, il resterait essentiel de séparer nettement les analyses prospectives d'évolution à moyen terme des emplois et des formations des instructions annuelles des ouvertures et fermetures de capacités, qui ne sauraient elles-mêmes se prendre en instantané et « à la calculatrice » en fonction du ratio H/E – ie : le rapport du nombre d'heures d'enseignement aux effectifs d'élèves – chers aux secrétaires généraux des rectorats.
- **4.4** - Le choix d'inscrire explicitement dans le CPRDFP aquitain la mise en place d'une instance permettant de rapprocher l'instruction des cartes de formation doit de ce fait être souligné. Il impliquera cependant une **quatrième condition** à remplir, quant à elle de type **pratique et organisationnel**, découlant logiquement des éléments paradigmatiques, politiques, techniques et administratifs précédents. Les diagnostics annuels que réalise par exemple en Aquitaine l'Observatoire régional emploi-formation (Oref), en amont des commissions des 14 COT signés dans les secteurs les plus divers, constituent l'un des éléments techniques qui peuvent contribuer à fonder l'aide à la décision sur des approches dissociées des enjeux et affrontements du court terme. Ces travaux relèvent clairement d'une mission basique d'un Oref (Hillau, Valette, 2011). Reste sans doute à établir une *interface d'appropriation collective permanente* entre les différentes composantes concernées, en reliant explicitement *le développement d'une recherche-action* centrée d'abord sur l'approche fonctionnelle des lycées professionnels – et progressivement des CFA et des établissements supérieurs assurant une professionnalisation – *avec l'élaboration du nouveau Schéma des lycées découlant du CPRDFP*.

CONCLUSION

La recherche-action évoquée ci-dessus pourra partir des éléments présentés dans les pages qui précèdent et repose sur l'idée que si la formation, en particulier professionnelle initiale, ne crée pas les emplois, ce qu'on pourrait appeler son « inconvenance », pour solliciter a contrario le terme proposé par C. Béduwé et J. Vincens, est sans doute, sans qu'on puisse mesurer l'ampleur du phénomène ainsi désigné, la source du non-développement économique et social futur, avec le corolaire d'un chômage accru ou tout au moins ne diminuant pas.

A l'intersection de la recherche et de l'action au sein d'une collectivité publique, elle impliquera, outre la poursuite du développement des investigations et des outillages déjà présentés, de s'intéresser tout spécialement à trois aspects :

- d'abord, la mise au point, dans le prolongement de recherches déjà conduites dans ce domaine, notamment dans le champ de la démographie (Merle, 2002), *d'un modèle de l'approche matricielle de l'EPL*, conçu, au sein d'un ressort territorial donné comme un opérateur de la transformation d'une population, avec des effets parfois extrêmement différenciés, inégaux et sans doute inégalitaires ;
- ensuite, parallèlement, la référence active et importante pour la conduite d'une politique publique de niveau régional à l'idée selon laquelle l'établissement devient « *le marqueur de la qualité d'un territoire* » (Dubet, 2011), ce qui revient à mettre plus encore en dynamique l'approche précédente ;
- enfin, en référence aux effets des formations professionnelles et technologiques pointues et indispensables au développement d'activités économiques nouvelles, l'application des concepts liés à l'approche des « *milieus innovateurs* » (Camagni, Maillat, 2006) à certains bassins d'emploi et aux EPLE qui leur fournissent de la main d'œuvre qualifiée. Les lycées possédant des baccalauréats professionnels industriels rares, des sections de techniciens supérieurs à seuil technique élevé et a fortiori servant d'appui à des licences professionnelles, sont particulièrement concernés.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARRIGHI, J.-J. (2011). *Formations en apprentissage : en finir avec les illusions*, Terra Nova, Note du 7 octobre.
- BEDUWE, C., VINCENS, J. (2011). « L'Indice de concentration : une clé pour analyser l'insertion professionnelle et évaluer les formations », *Formation Emploi* n°114, avril-juin, pp. 5-24.
- BEL, M. (1996). « Constructions et régulations de l'offre locale de formation professionnelle et technologique initiale : REGULOF », Marseille, Documents/Céreq. Série Observatoire.
- BERTRAND, H., HILLAU, B. RICHARD, A. (2003). « L'expertise en région : entre légitimité de la connaissance et utilité pour l'action », *Formation Emploi* n°84, octobre-décembre, pp.11-25.
- CABINET TERRITOIRES 2100 (2008). *Analyse et construction de l'offre de formation des lycées aquitains et mise en perspective – Cadrage PRDF/SCHEMA*, Etude commandée et pilotée par le Conseil régional d'Aquitaine, Besançon-Bordeaux, mars, CD-Rom.
- CAMAGNI, R., MAILLAT, D. (2006). *Milieus innovateurs – Théorie et politiques*, Paris, Economica / Anthropos.
- CARO, P., ROUAULT, R. (2010). *Atlas des fractures scolaires en France. Une école à plusieurs vitesses*, Paris, Editions Autrement.
- DUBET, F. (2004). *Les inégalités multipliées*, La Tour-d'Aigues, Editions de l'Aube.
- DUBET, F. (2011). « Le territoire fait-il société ? », conférence introductive à la table ronde 5 du colloque *Ecole-formation-territoires : faire société ?*, Iréa – Sgen-CFDT, Paris, 17 novembre 2011.
- HILLAU, B., VALETTE, A. (2011). « Vers l'émergence d'un espace statistique différencié en région ? », *Formation Emploi* n°114, avril-juin, pp. 25-37.
- LEMISTRE, Ph. (2010). *La formation initiale : Une valeur sûre pour les jeunes ?*, Toulouse, Presses de l'Université Toulouse 1 Capitole.
- MERLE, P. (2002), « Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires, », *Population*, volume 57, n°4-5.
- OURLIAC, G., PIERRON, R. (2003). « Décision régionale et animation territoriale : deux approches articulées pour outiller les acteurs », *Formation Emploi* n°84, octobre-décembre, pp. 27-41.

- PIERRON, R. (1998). « Le bien-fondé d'un cadre régional : de la pertinence d'un espace socio-économique à l'apprentissage du rôle d'un acteur émergent », in Berthet T (dir.), *Les régions et la formation professionnelle*, Paris, LGDJ, chapitre 2.
- PIERRON, R. (2010). « Présentation de l'ouvrage «S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? Dictionnaire de sciences humaines» », *Formation Emploi* n°109, janvier-mars, pp. 133-137.
- PIERRON, R. (2010). « Les formations professionnelles et la ville », in Augustin J.-P. et Favory B.(dir.), *50 questions sur la ville : comment penser et agir sur la ville – Autour de Jean Dumas*, Pessac, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, novembre, pp. 239-245.
- PIERRON, R. (2011), « Postface : Quatre aspects de l'appropriation des relations formation-emploi ? », *Formation Emploi* n°114, avril-juin, pp. 73-81.

Diagramme 1

Types de répartition des moyens de formation initiale dans quelques groupes de spécialités de formation et d'emploi (GFE) en Aquitaine

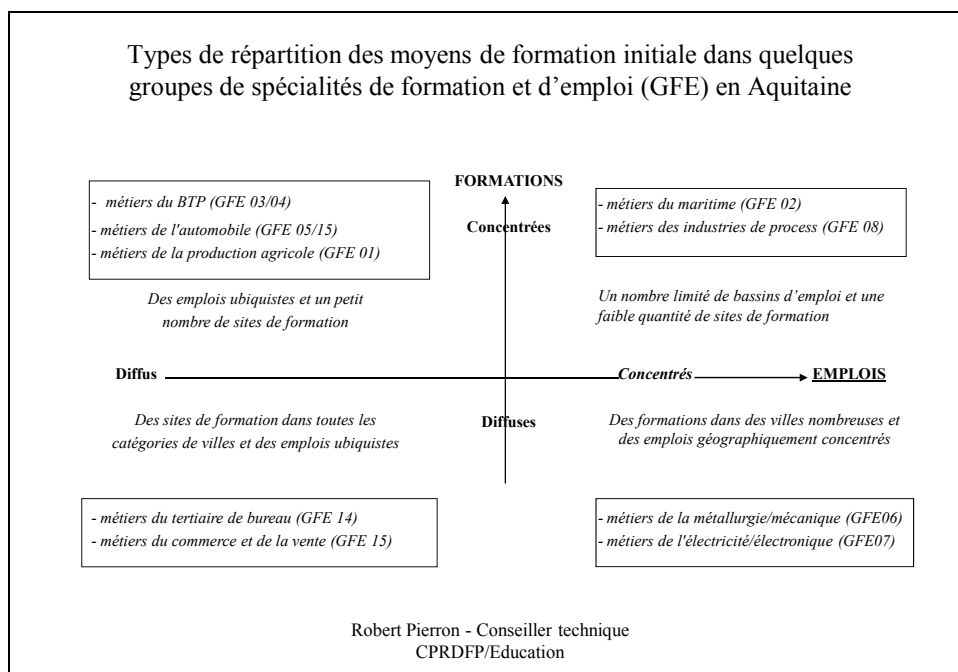


Diagramme 2

Construction d'une typologie des GFE par l'entrée « Territoire »

Pour chaque GFE, la distance parcourue par les élèves pour accéder à leur établissement est calculée. Ainsi, cinq types de GFE se dégagent en fonction de l'éloignement géographique aux établissements (Etudes « Territoires 2100 »).

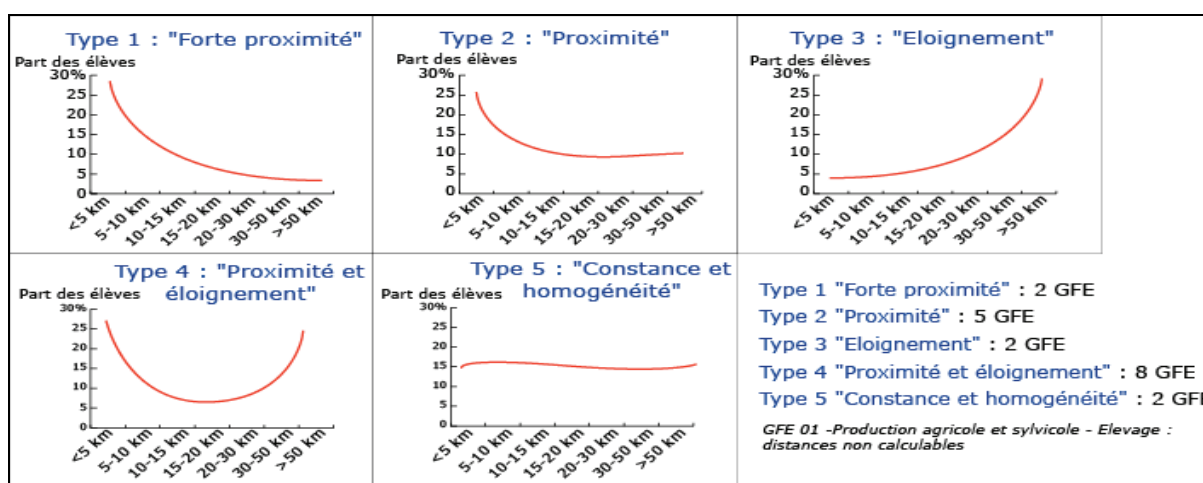
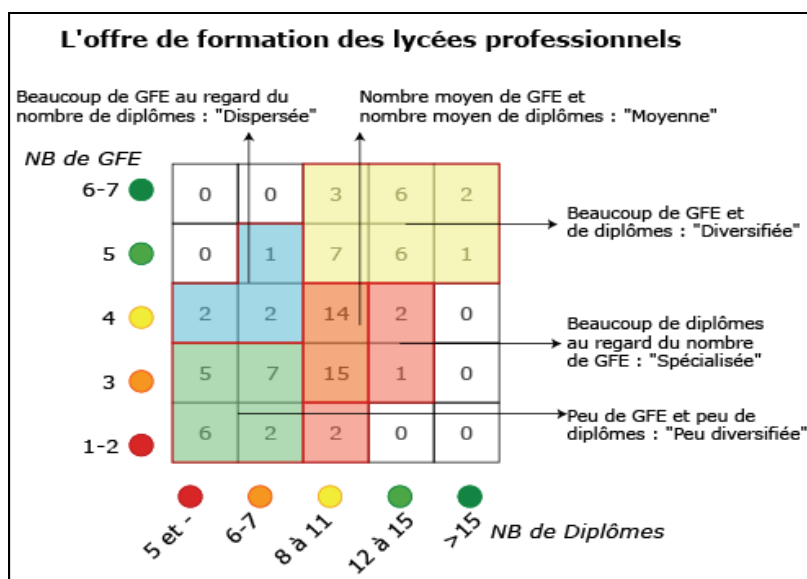


Diagramme 3

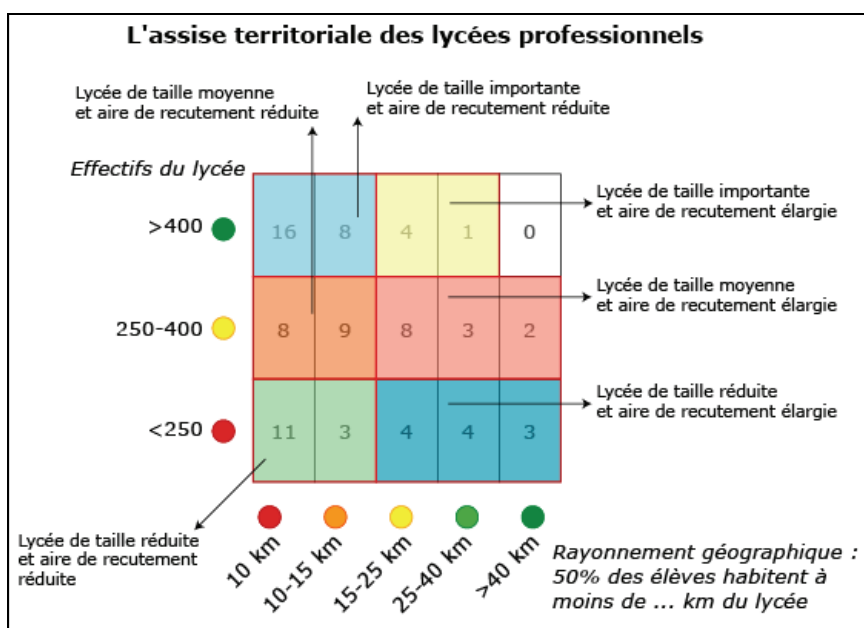
Un exemple de croisement : l'offre de formation des lycées professionnels (Etude « Territoires 2100 »)



Lecture : il y a cinq types de lycées. Les deux critères sont plus ou moins liés (peu de GFE = peu de diplômés, beaucoup de GFE = beaucoup de diplômés). Toutefois, il est important de souligner que certains établissements ne présentent pas ce profil : lycées caractérisés par une offre dite spécialisée et ceux par une offre dite dispersée.

Diagramme 4

Un exemple de croisement : l'assise territoriale des lycées professionnels (d'après « Territoires 2100 »)



Lecture : six types de lycées sont identifiés. Les lycées à effectifs élevés opèrent le plus souvent un recrutement local : souvent implantés dans des pôles urbains, le recrutement local est favorisé (potentiel de lycéens conséquent « sur place »). Les lycées à effectifs réduits ont quant à eux soit un recrutement local, soit une aire de rayonnement élargie.

LA DIMENSION LOCALE DU MARCHÉ DU TRAVAIL, ÉLÉMENT D'ÉVALUATION DES FORMATIONS

Michel VERNIERES

CES Paris I

Négliger la dimension locale suppose que les personnes formées sont indifférentes à leur lieu d'emploi. L'observation de leurs comportements ne semble guère confirmer ces hypothèses. L'attachement à un cadre de vie ou à un pays d'origine conduit fréquemment à l'acceptation de conditions d'emploi moins favorables, selon les critères habituels d'étude du marché du travail que sont le salaire, le statut et le niveau de qualification de l'emploi.

Parmi les entreprises, les PME valorisent fortement les formations locales liées à leur bassin de recrutement. A l'extrême opposé, les firmes multinationales les valorisent peu car, pour l'essentiel, elles jouent sur leur marché interne et sur la délocalisation des productions. Les autres acteurs économiques, pour une part regroupés sur des bases locales (Chambres de commerce et d'industrie, syndicats de travailleurs...), sont très sensibles à cette dimension territoriale. Quant aux acteurs politiques, en premier lieu les élus locaux mais aussi les élus nationaux responsables des questions d'aménagement du territoire, l'impact des formations sur le développement territorial est un de leurs soucis majeurs en matière de politiques de formation.

Dès lors, pour répondre à des demandes d'évaluation émanant d'acteurs aussi divers, il est indispensable que toute enquête conduite à une échelle plus large que régionale contienne un certain nombre d'informations territorialisées. Il s'agit, en premier lieu, de la localisation précise de l'emploi ou des emplois (quand il y a recours à des calendriers) post formation et de la formation elle-même.

Quant aux études nationales d'évaluation des diverses formations, elles ne peuvent faire l'impasse, pour juger de leurs performances au regard du marché du travail, sur le fait, que, de par leur nature, certaines formations satisfont prioritairement les besoins de bassins d'emploi où les salaires et les statuts sont moins favorables que dans d'autres.

Il faut donc corriger les résultats d'évaluation des formations, issus du recours à ces critères, en fonction du contexte territorial de l'insertion des personnes formées. En effet, ce contexte territorial est très différent selon qu'il s'agit de zones métropolitaines, à dominante rurale, ou de villes moyennes. Il faut aussi tenir compte de la nature du développement économique et social de ces territoires et de leur situation (expansion, déclin...) au moment de l'évaluation.

LES FORMATIONS DISPENSÉES AUX DEMANDEURS D'EMPLOI : POUR UNE ÉVALUATION COMPRÉHENSIVE DE LEURS QUALITÉS

Alexandre MELIVA

Céreq Marseille

Les politiques de formation des publics sans emploi sont évaluées à partir d'indicateurs d'insertion professionnelle des formés, observés trois, six ou neuf mois après les sorties de formation. Ces indicateurs sont inscrits dans les cahiers des charges des acheteurs de formations, Pôle emploi, les Régions, et cette logique statistique sert une légitimation politique. Toutefois, le lien entre formation et marché du travail n'est ni évident ni univoque. Il recouvre différentes logiques et formes qui doivent en partie au régime économique que les acheteurs assignent aux formations.

Chacun des acheteurs fixe un régime d'achat qui lui est propre, et, de là, confère aux formations des demandeurs d'emploi une économie et une qualité. Celles-ci peuvent être décryptées à l'aide de la grille des Mondes de production de Salais et Storper (1993) et se regrouper en trois grands ensembles.

Un premier ensemble serait constitué de formations résultant d'une consolidation des besoins et débouchant sur une qualité assez standard. Ce modèle est caractéristique d'un régime industriel répondant à des besoins massifs, le plus souvent en période de crise de l'emploi, requérant des économies d'échelle pour des formations généralistes. Ces formations obtiennent des taux d'insertion très faibles, de l'ordre de 50%.

A l'opposé de ce premier modèle, le second propose des formations confiées à un employeur dépositaire d'une offre d'emploi dans une agence locale. Ces stages, organisés autour des besoins de l'employeur potentiel, sont engagés sur un mode quasi artisanal (local) de coopération entre l'agence et l'employeur potentiel. Ces formations, montées quasiment à la demande, obtiennent des taux d'insertion élevés, supérieurs à 2/3.

Un troisième modèle, intermédiaire, s'est imposé au cours de la décennie 90, sur le principe d'individualisation des besoins des publics (type SIFE individuels). Ces formations généralement courtes et non diplômantes achetées localement visent surtout une reconversion ou le perfectionnement professionnel dans des spécialités tertiaires, du transport ou des services aux personnes, et font intervenir des organismes privés plus fréquemment qu'aux formations du premier type. Les taux d'insertion à l'issue de ces formations sont généralement compris entre ceux des modèles précédents.

Ce modèle a été quelque peu détourné au profit des logiques d'activation et de contractualisation dans la première décennie 2000 sous l'égide des ASSEDIC (2001-2008) : encadré par le PARE, le bénéfice des formations était limité par l'ASSEDIC à une liste d'activités jugées « en tension », pour lesquelles les entreprises manifestaient des besoins de main d'œuvre, laissant présager des retours rapides sur investissement (de cotisations au régime).

Ces formations ont été critiquées (notamment par la Cour des Comptes) parce qu'elles étaient réservées à certains demandeurs d'emploi, souvent les plus employables. Ainsi Pôle emploi n'a pu les maintenir d'autant que la crise aidant, il a dû gérer l'afflux de nouveaux publics indemnisés et non indemnisés, ne répondant pas forcément aux critères de sélection. Ceci amène l'acheteur au retour vers un régime industriel de formation alors même que les tensions d'emploi locales, et les besoins de formation locaux, connus des seules agences locales, sont ignorés.

Ainsi les deux acheteurs que sont les Régions et Pôle emploi sont amenés à couvrir des catégories de public et des territoires identiques, à faire face à un contexte de marchés du travail en crise, à devoir mener des politiques également certifiantes (mais pour des raisons différentes, les Régions en faisant un objectif qualifiant, Pôle emploi un mode de rationalisation de l'offre). Ceci augure-il pour autant d'une convergence des politiques de formation des deux institutions, et rend-il du coup leur évaluation possible, et comparable ?

Pôle emploi dit s'interdire toute discrimination sur la base des conditions de prise en charge et orienter indifféremment tous les publics tant vers les formations des Régions que vers ses propres formations. Or, dans les faits on constate que les publics allocataires de l'UNEDIC ne présentent pas les mêmes caractéristiques et ne bénéficient pas des mêmes types de formations selon qu'elles sont dispensées par les Régions ou par Pole Emploi.

En conclusion, ce rapide panorama qualitatif des formations des demandeurs d'emploi mises en oeuvre depuis plus de trois décennies en France est une invitation à leur évaluation nuancée, qui tienne compte du modèle de qualité défendu. Ces trois modèles se retrouvent parfois au sein d'un même acheteur comme Pole emploi, où l'achat de formations de qualité industrielle, par convention avec des organismes à capacité régionale, côtoie une myriade de formations courtes sur le tas achetées auprès d'employeurs potentiels, dont bénéficient plus souvent les allocataires de l'UNEDIC.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- MELIVA, A. (2009). « La formation des demandeurs d'emploi pour le compte de l'Assedic Alpes-Provence : une économie marchande ? », Céreq, Collection Net.doc n°51, juin, 44 p.
- MELIVA, A. (2007). « Qualité des formations et emploi des formateurs. Le cas des stages proposés aux demandeurs d'emploi », Céreq, Collection Relief – Échanges n°19, 46 p.
- SALAI, R. & STORPER, M. (1993). « Les mondes de production ». Enquête sur l'identité économique de la France. Paris, Ecole des Hautes études en sciences sociales.

Postface

ÉVALUATION FORMATION EMPLOI : UN RÉSEAU DE RECHERCHES INTERDISCIPLINAIRES

La réussite de la journée de Toulouse, la diversité des contributions rassemblées et la richesse des débats ont montré l'intérêt de la communauté scientifique pour questionner l'évaluation des formations à travers leurs rapports à l'emploi et sa pertinence comme thématique interdisciplinaire. Elles confirment l'intérêt de créer un réseau de recherches interdisciplinaire sur le thème de l'Évaluation Formation Emploi¹. Ce réseau constitué de chercheurs en Économie, Sociologie politique, Psychologie, Sciences de l'éducation et d'experts sur les questions de Relations Formations Emplois s'appuie tout particulièrement sur les CAR du Céreq qui sont, pour la plupart, affiliés à des MSH et concernés par la thématique de l'évaluation des formations à l'aune de leur rapport à l'emploi. Mais il se veut ouvert à tout chercheur ou expert de ce domaine.

Le champ de recherches est celui *de la pertinence des analyses de l'emploi et du travail dans l'évaluation des formations et plus généralement, des politiques de professionnalisation des formations*. Le rapport formation emploi concerne donc l'ensemble du processus de formation et non plus seulement les résultats ex post d'un cursus de formation sur le marché du travail. Cette nouvelle formulation par rapport à la question posée au séminaire de Toulouse veut tenir compte du fait que l'emploi est aussi une référence a priori dans le processus de formation. L'évaluation formation emploi renvoie à l'acquisition des compétences qui augmentent l'employabilité, à la professionnalisation des cursus, à la représentation du travail dans des approches subjectives de l'insertion professionnelle ou encore au bien fondé des attentes des acteurs économiques. L'emploi reste donc l'angle d'attaque retenu pour interroger le sens des démarches d'évaluation des formations. Mais il n'est pas uniquement une vision a posteriori, chère aux économistes, où l'évaluation se fait par les résultats sur le marché du travail. L'emploi, le travail, les compétences en rapport avec les formations, les curricula, sont utilisés par les sociologues, les sciences de l'éducation, les psychologues dans l'évaluation des formations au travers des représentations et des comportements des formés ou dans la construction des cursus.

Du côté des Economistes et Socio-économistes, il s'agit de développer les travaux déjà engagés. On a vu que l'appréciation de l'insertion professionnelle est multicritères (chômage des diplômés, revenus du travail, satisfaction des individus ...) et les raisons d'une bonne performance sur le marché du travail sont multiples, à la fois individuelles et contextuelles. Le constat qu'on ne peut dégager le rôle intrinsèque des compétences acquises ou données par la formation dans cette performance semble partagé par les économistes de la relation formation emploi. Est-ce à dire qu'il n'existe pas de relation entre la qualité de l'insertion professionnelle des jeunes et la qualité des politiques de formation dont ils ont bénéficié ? Quelle conclusion peut-on tirer de ces évaluations et quelle analyse critique peut on en faire ?

Du côté des Sciences de l'éducation, le concept "d'évaluation" est central et contribue à définir la relation formation emploi, la forme et le contenu que l'on peut donner à cette relation. Un certain nombre de précautions d'usage (éthiques, épistémologiques, théoriques et méthodologiques) doivent être prises en mobilisant ce terme d'évaluation, conceptuellement et empiriquement. Il n'existe pas une définition unique et univoque de l'évaluation et de la relation formation emploi par conséquent, ce qui tend à relativiser la prédominance et la pertinence de thèses mettant exclusivement l'accent sur des critères d'efficacité, de qualité professionnelle de telle ou telle formation, au regard du potentiel d'employabilité qu'elle offrirait à ses participants. A chaque modèle de l'évaluation (mesure, gestion, valeurs) pourra ainsi correspondre une définition différente de la relation formation emploi (l'adéquation entre le diplôme et l'emploi occupé, la régulation et l'adaptation de la formation à l'enjeu de l'insertion professionnelle, la recherche de sens qui place l'acteur au cœur du processus de professionnalisation). Même si cette pluralité est intellectuellement stimulante, il n'en demeure pas moins que le modèle qui est le plus mis en scène, avec toute la dramaturgie

¹ Réseau créé à l'initiative de 4 laboratoires toulousains en 2011 (cf. introduction, note de bas de page 1), rejoints par l'équipe EFTS (UT2 Le Mirail) en 2012. Les membres du conseil scientifique sont chercheurs en Économie, Sociologie politique, Psychologie et Sciences de l'éducation. Un nouveau financement de la MSHS de Toulouse a été obtenu dans le cadre de l'appel à programme 2012. Le projet prévoit la consolidation et le développement du réseau déjà existant suite à la journée de Toulouse, avec deux lignes de force interdisciplinarité et collaborations internationales, en s'appuyant sur des chercheurs de différentes MSH.

qui s'impose dans un contexte de crise économique, est celui de la mesure et des avatars qu'on lui connaît : contrôle de conformité, culte de la performance, dérive quantitativiste, individualisation, augmentation de la concurrence... Comment les différentes conceptions de l'évaluation jouent-elles sur les conceptions des relations formation emploi ? Quelles conclusions en tirer et quelle vigilance critique alors proposer ? Que penser d'une pédagogie de l'évaluation pour penser autrement les rapports formation emploi ?

Du côté de la psychologie sociale du travail et des organisations, la question de l'évaluation des rapports entre formation et emploi est abordée du point de vue du sujet. Le regard psychosocial s'intéresse à la façon dont les sujets donnent sens aux situations auxquelles ils sont confrontés. L'insertion professionnelle d'un individu n'est pas simplement déterminée par des critères objectifs et quantifiables liés à la formation mais elle résulte aussi de modalités plus subjectives. Pour comprendre les rapports entre formation et emploi, la seule prise en compte des caractéristiques de la formation et de son contexte apparaît de fait insuffisante. De plus, la situation d'insertion est à considérer non seulement dans la continuité d'une situation de formation mais plus globalement dans un parcours de vie singulier – passé, présent et projeté -, et prend place parmi les différentes situations de vie de l'individu (familiales ; sociales...). Evaluer la relation formation emploi selon une approche psychosociale amène inévitablement à s'interroger sur le sens que l'individu attribue à l'insertion proprement dite et ce au regard de sa trajectoire passée et projetée tout comme des rapports de hiérarchie et de valeur qu'il établit entre ses différents domaines de vie.

Que représente pour l'individu l'insertion professionnelle ? Quel sens accorde-t-il au travail ? Quel rapport au savoir et à la formation a-t-il développé tout au long de sa trajectoire scolaire et personnelle ? Comment s'approprie-t-il les injonctions qui lui sont faites de développer continuellement ses compétences et de faire le bilan de ses acquis pour préparer puis maintenir son insertion professionnelle ou du moins son employabilité ?... Autant de questions qu'il nous semble important d'examiner pour dépasser une conception déterministe et adéquationniste des rapports formation emploi.

Du côté de la sociologie politique, il s'agit de réfléchir aux doctrines et valeurs qui sous-tendent les démarches d'évaluation et de discuter leurs impacts en retour sur la construction d'une offre de formation articulée aux attentes des acteurs économiques. Cette approche renvoie aux idéologies singulières portées par les experts, parfois de manière non intentionnelle, à travers la production d'analyses et de recommandations. Les questionnements porteront sur la neutralité du rapport entre évaluation et production de la connaissance, l'instrumentation politique des résultats d'expertise et de leur utilité pour nourrir un débat public. Plus globalement, il s'agira de poser les bases d'une discussion sur les principes déontologiques de l'évaluation dans le champ de la relation formation-emploi. La question spécifique à cette discipline devient : L'évaluation des politiques de formation : outil de contrôle ou aide à la décision pour réguler le marché du travail ?

Les déclinaisons disciplinaires du thème montrent que l'objectif du réseau et des recherches qu'il entend mener restent celui de l'utilité de l'évaluation et des retours possibles sur la mise en œuvre et la conduite de politiques publiques de formation. Des questions communes – interdisciplinaires - pourraient être :

Quelle(s) valeur (s) promeut l'évaluation via l'emploi et le travail ? Quelles valeurs ignore-t-elle ?

Quelle est la place du chiffre dans les évaluations ? Pourquoi lier évaluation et performance ?

Un deuxième séminaire est prévu à l'automne 2012 autour de ces questions, toujours à Toulouse.

Comité scientifique :

Catherine Béduwé (coordination),

Bernard Fourcade (CRM, UT1 Capitole)

Sandrine CroityBelz (PDPS, CUFR JF. Champollion)

Loïc Gojard (PRISSMH, UT3 Paul Sabatier)

Philippe Lemistre (CEREQ-CERTOP, UT2 Le Mirail)

Gabriel Tahar (CERTOP-CNRS, UT2 Le Mirail)

Catherine Soldano, (CERTOP, UT2 Le Mirail)

Véronique Bedin (EFTS, UT2 Le Mirail)

Dominique Broussal (EFTS, UT2 Le Mirail).

Annexe

**Projet de réseau recherche "Evaluation Formation Emploi (EFE)",
avec le soutien de la MSHS de Toulouse
Toulouse, 9 décembre 2011**

Lieu : CRM, Université Toulouse 1 Capitole
2 rue du Doyen Gabriel Marty,
31000 Toulouse, Bâtiment J 3^{ème} étage

Le marché du travail comme lieu d'évaluation des politiques de formation ?

Appel à contributions au débat

.....

Ces contributions, sous forme d'un texte court (1 ou 2 pages), doivent entrer dans un des quatre thèmes retenus pour la journée (cf. ci-après). L'objectif de la journée est, pour chacun de ces thèmes, de disposer de plusieurs points de vue sur lesquels on pourra échanger. Les contributions seront exposées brièvement afin de réserver du temps à la discussion. L'objectif à plus long terme, 4 ans, est de fédérer les travaux d'évaluation reliant parcours de formation et accès à l'emploi et de construire un réseau d'échanges inter MSH sur cette thématique.

Comité scientifique : Catherine Béduwé (coordination) (CRM, UT1 Capitole) - Sandrine Croity-Belz (PDPS, CUFR JF. Champollion) - Loïc Gojard (PRISSMH, UT3 Paul Sabatier) - Philippe Lemistre (CEREQ-CERTOP, UT2 Le Mirail) - Gabriel Tahar (CERTOP-CNRS, UT2 Le Mirail).

Contexte

Le marché du travail peut-il être le lieu de l'évaluation des formations professionnelles, et plus généralement des politiques publiques touchant aux formations ? Répondre à cette question incite, d'une part à réfléchir sur la pertinence de l'évaluation externe, c'est-à-dire une évaluation via les résultats obtenus par les formés par le marché du travail, et, d'autre part, à s'interroger sur les retours de cette évaluation sur la prise de décisions politiques.

L'évaluation externe peut s'appliquer à différents objets : aux formations elles-mêmes, aux politiques éducatives, nationales, régionales ou locales (d'établissement) qui les (re)modèlent, aux dispositifs enfin (type Portefeuille d'Expérience et de Compétence) qui les complètent ou les prolongent. L'objectif, affiché ou supposé, de ces évaluations est de permettre aux pouvoirs publics d'améliorer leur offre, que ce soit l'offre de formation, la gestion de cette offre au sein des Universités ou des Régions, ou encore la mise en place de projets / outils visant à améliorer l'accueil, l'information, l'orientation ou l'insertion des jeunes. C'est – le plus souvent – une recherche de plus grande efficacité par la rationalisation des interventions publiques qui légitime ces évaluations. A partir d'une mesure, que l'on veut scientifique, des effets de l'activité éducative à travers le comportement des jeunes sur le marché du travail, l'évaluation doit "aider le commanditaire politique (et au-delà l'ensemble des lecteurs du rapport d'évaluation) à porter un jugement de valeur sur la politique évaluée (sur l'atteinte de ses objectifs et, éventuellement, de leur validité)"¹. Les moyens mis en œuvre pour évaluer sont divers, les méthodologies également et, sur cet aspect là au moins, le débat public et scientifique est vif. Mais la question de la valeur de ces résultats et de leur pertinence pour la recommandation politique est plus souvent implicite que justifiée scientifiquement.

Créé il y a presque 40 ans, le dispositif d'enquêtes sur l'insertion professionnelle des jeunes du Céreq avait comme objectif premier l'analyse du marché du travail des jeunes et le fonctionnement des relations entre formations et emplois. Cette méthodologie d'enquête – et plus largement toutes les données issues d'enquêtes dites de "population active" – sont aujourd'hui au centre de l'évaluation externe. Mais l'élargissement sensible de l'objectif de ces enquêtes, qui va aujourd'hui de la simple observation statistique à la production de palmarès (des formations, des établissements, des mesures d'accompagnement des jeunes...) est-il bien maîtrisé ? Plus généralement, et plus fondamentalement, quels liens peut-on établir entre la qualité de l'insertion professionnelle des jeunes – observable par des enquêtes statistiques et des monographies – et la qualité des politiques de formation dont ils ont bénéficié ? Et si les analystes de la relation entre formations et emplois s'accordent à dire que la qualité de la formation ne peut à elle seule expliquer la qualité de l'accès à l'emploi, comment utiliser les résultats d'enquête obtenus et quel sens donner à l'évaluation ?

¹ Petit guide de l'évaluation des politiques publiques, Conseil Scientifique de l'évaluation, La doc. Française, 1996

Le projet Evaluation Formation Emploi²

Avec l'appui de la MSHS de Toulouse, quatre laboratoires de recherche toulousains³ cherchent à créer un réseau d'échanges inter MSH sur le thème de l'évaluation des politiques publiques par le marché du travail. Cet appel à contributions est la première manifestation de ce projet intitulé "Evaluation Formation Emploi". Toutes les étapes de la démarche d'évaluation méritent d'être abordées : légitimité de la démarche, choix de l'objet à évaluer, finalité de l'évaluation, choix des méthodes, des moyens et des critères, temporalité du processus d'évaluation en regard de la prise de décision ... Il faut à chaque fois se poser la question de la valeur attribuée par l'évaluation et celle de l'évaluation elle-même. Plutôt que d'échanger sur les aspects techniques, il s'agit de dégager, à partir de diverses expériences d'évaluation mais aussi de travaux plus théoriques, conduits par des chercheurs d'horizons divers, le sens que l'on peut donner à la démarche d'évaluation à l'aide de données sur le marché du travail.

La journée est organisée autour de quatre thématiques qui se veulent très larges, à partir du moment où la question de l'utilité des résultats sur le marché du travail est questionnée. Pour chaque thématique nous avons pensé à une liste de questions, non limitative, afin de guider les contributions.

Thème 1 : L'analyse statistique

Quelle est la place du chiffre dans l'évaluation ?

Le choix des indicateurs a-t-il un impact sur l'évaluation ?

La construction des indicateurs : un choix partagé entre évaluateur et commanditaire ?

Diagnostic, évaluation ou performance ? Qu'apportent les résultats d'insertion professionnelle ?

Comment évaluer une performance d'insertion ? Simple question de relativité et de pluralité des indicateurs ?

Quelle prise en compte dans l'utilisation des résultats d'enquêtes d'insertion de la diversité des publics visés ?

Thème 2 : Le travail d'expertise

Comment passe-t-on des connaissances produites par l'évaluation (tant au plan quantitatif que qualitatif) à des décisions pertinentes en matière de politique de formation ?

Evaluation externe vs. évaluation interne dans la recommandation politique

Expert ou évaluateur ?

L'évaluation du système éducatif par le système productif peut-elle éviter le piège "adéquationniste" ?

Des résultats observés aux recommandations : quelle place pour l'évaluateur / l'expert dans la prise de décision ?

Quelle articulation local / national dans les dispositifs d'évaluation ?

Thème 3 : Les cadres d'analyse théorique

Quel modèle d'organisation du travail pour expliquer les résultats du marché du travail et conduire l'évaluation ?

Quel degré de finesse dans la désagrégation du fonctionnement du marché du travail est-il nécessaire : segment "jeune" du marché, niveaux de formation distincts et spécialités différenciées (mismatches vertical et horizontal) ?

L'analyse théorique permet-elle d'aller au delà de l'explicitation des indicateurs ?

² Ce projet a été retenu par la MSHS de Toulouse dans son appel à projets de 2011. Pour lire le projet : http://w3.msh.univ-tlse2.fr/spip/IMG/pdf/EFE_2011.pdf

³ Le CRM (UT1 Capitole), en partenariat avec le CERTOP (UT2 Le Mirail), le PRISSMH (UT3 Paul Sabatier) et le PDPS (CUFR JF Champollion)

Quelle place pour l'individu dans les différents modèles d'analyse ?

Quelles valeurs promeut une évaluation via le marché du travail ? Quelles valeurs ignore t'elle ?

Thème 4 : Les jeux d'acteurs

Quelle utilisation des informations sur le marché du travail dans la conduite de l'action publique ?

Peut-on parler d'une compétence collective engendrée par le jeu des divers acteurs concernés ?

Enjeux, stratégies et réseaux dans l'évolution des dispositifs d'observation.

Pour quel(s) acteur(s) l'évaluation via le marché du travail est-elle nécessaire, indispensable ?

La temporalité propre à une évaluation via le marché du travail est-elle compatible avec la temporalité de l'action publique ?

Les politiques publiques relatives à la relation formation-emploi peuvent-elles être abordées hors d'une approche pluridisciplinaire?

Organisation de la journée du 9 décembre

La journée sera divisée en quatre moments. Chaque séance débutera par l'exposé d'un chercheur invité pour ses travaux ayant contribué au thème⁴. Les contributions reçues - qui détermineront le programme exact - seront ensuite présentées et discutées.

10h-10h15 Ouverture

10h15-11h30 Analyse statistique

Jean François Giret (IREDU, Université de Bourgogne), De la bonne utilisation des résultats d'enquête d'insertion ?

11h30-12h45 Travail d'expertise

Guy Ourliac (CRM, UTIC), Peut-on évaluer une politique de formation par l'observation de résultats sur le marché du travail?

12h45-14h00 Déjeuner sur place

14h00-15h15 Les cadres d'analyse théorique

Jean Vincens (CRM, UTIC), Les théories du marché du travail influencent-elles l'évaluation des formations ?

15h15-16h30 Les jeux d'acteurs

Eric Verdier (LEST, Université de la Méditerranée, CNRS), La conduite de l'action publique et l'évolution des dispositifs d'évaluation

16h30-17h00 Conclusion de la journée

Perspectives pour le réseau EFE

Transformation des contributions

Projet d'ouvrage collectif.

⁴ J. Bourdon, J.F Giret, M. Goudard, 2011, *Peut-on classer les universités en fonction de leur performance d'insertion ?* les documents de travail de l'IREDU.

J.F. Giret, M. Goudard, 2007, *Effet établissement et salaires des diplômés des universités françaises*, Economie Publique, n°21, pp.125-153.

Guy Ourliac, 2010, "Evaluer une politique publique à travers ses résultats ou ses enjeux ? L'exemple des politiques régionales de formation professionnelle", in *L'évaluation des politiques publiques, le développement d'une nouvelle culture*, coordonné par P. Braconnier et G. Cauquil, CNDP.

Guy Ourliac, 2002, Le pilotage de l'offre de formation en région. Analyse Régionale et Grandes Orientations du Schémas des formations (ARGOS) et la Base de données des territoires : une démarche outillée pour la concertation permanente des décideurs régionaux et l'animation des acteurs territoriaux. Cahier du Lirhe n°10 (2002, oct.).

C. Bédoué et J. Vincens, 2011, *L'indice de concentration : une clé pour analyser l'insertion professionnelle et évaluer les formations*, Formation Emploi n°114, pp.5-24

J. Vincens, 2008, Evolution de l'enseignement supérieur : persistance des paradoxes, *Cahier du Lirhe* n°14, 260p.

E. Verdier, 2006, *Évaluations régionales de la formation et responsabilité politique. Quel impact sur la conduite de l'action publique ?* De Boeck Université | Éducation et Sociétés 2006/2 - N° 18

A. Healy et E. Verdier, 2010, *Dispositifs de connaissance et action publique en région : les observatoires régionaux de l'emploi et de la formation. Provence Alpes Côte d'Azur versus Rhône-Alpes*, Revue Française de Socio-Economie, 2010/1-n°5, p.141-164.

