

# LA PROFESSIONALITÉ ET L'EMPLOYABILITÉ DES ÉTUDIANTS

**Béduwé, Catherine**

**TSMresearch, Université Toulouse Capitole**

*Juillet 2019*



 **cnesco**  
conseil national  
d'évaluation  
du système scolaire

Ce document s'inscrit dans une série de contributions publiées par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) sur la thématique : **Post- baccalauréat.**

**Les opinions et arguments exprimés n'engagent que l'auteur de la contribution.**

Pour citer cet article :

Béduwé, C. (2019). *La professionnalité et l'employabilité des étudiants*. Paris.Cnesco.

Disponible sur le site du Cnesco : <http://www.cnesco.fr>

Publié en juillet 2019

Conseil national d'évaluation du système scolaire

Carré Suffren - 31-35 rue de la Fédération 75015 Paris

## Table des matières

<b>Introduction .....</b>	<b>4</b>
<b>I. La valeur professionnelle des parcours de formation .....</b>	<b>6</b>
A. Pourquoi s'intéresser aux parcours de formation ? .....	6
B. De la diversité de l'offre à la diversité des parcours .....	8
C. La professionnalisation des parcours rime avec sélection des publics .....	11
D. L'accompagnement des étudiants vers l'emploi.....	15
E. La professionnalisation via les expériences extra scolaires.....	16
F. Des parcours de formation marqués socialement.....	18
<b>II. Vers une professionnalité étudiante.....</b>	<b>19</b>
A. Comment les étudiants se construisent une professionnalité ? .....	20
B. De quelles compétences cette professionnalité est-elle faite ? .....	20
C. Les effets attendus de la professionnalité sur l'insertion professionnelle .....	22
<b>III. Application à l'aide des données de l'enquête Génération 2010 .....</b>	<b>27</b>
A. Deux mesures empiriques de la professionnalité .....	27
B. Diplôme final, professionnalité et origine sociale.....	31
C. Professionnalité et insertion professionnelle .....	40
<b>IV. Conclusion .....</b>	<b>46</b>

## Liste des tableaux

Tableau 1: Profils de professionnalité des étudiants (extrait Béduwé Mora, 2017, p.138) .....	29
Tableau 2 : Profils de professionnalité et types de compétences .....	31
Tableau 3 : Plus hauts diplômes obtenus au sein des 12 profils de professionnalité .....	33
Tableau 4 : Origine sociale des 12 profils, tous niveaux de diplôme confondus.....	34
Tableau 5 : Diversité des profils de professionnalité pour trois niveaux de diplôme (en %).....	35
Tableau 6 : Caractéristiques des principaux profils des diplômés de : licence générale, licence pro et master 2 .....	37
Tableau 7 : Facteurs influençant l'appartenance aux principaux profils des Diplômés de licence générale, licence pro et master 2 .....	39
Tableau 8 : Impact du profil de professionnalité sur les indicateurs d'employabilité et de qualité de l'emploi.....	42
Tableau 9 : Effets du profil de professionnalité sur indicateurs de lien formation emploi .....	45

## Introduction

Le développement général de l'éducation et le passage à un enseignement supérieur de masse ont conduit les politiques à se préoccuper toujours davantage des rapports entre formation et marché du travail. La construction d'un Espace européen d'enseignement supérieur compétitif et attractif se fédère autour de la nécessité de développer « l'employabilité » des étudiants afin de « *donner aux citoyens les compétences nécessaires pour répondre aux défis du nouveau millénaire* » (Déclaration de la Sorbonne, 1998) (Soldano, 2018). Le terme d'employabilité est cependant peu usité en France, notamment dans le champ de la formation initiale. Ainsi la loi LRU de 2007 qui fait de l'orientation et de l'insertion professionnelle une nouvelle mission des universités n'utilise pas le terme d'employabilité et lui préfère celui de professionnalisation. Ces réticences ne sont pas nouvelles et tiennent en partie à la vision jugée trop générale – et libérale – de la formation comme simple préparation au marché du travail à laquelle renvoie cette notion (Lefresne, 1999). La professionnalisation en France vise, au contraire, à donner aux étudiants des capacités d'insertion professionnelle dans des champs professionnels relativement circonscrits (Charles, 2014), ce qui n'est pas sans implications sur la manière d'en évaluer les effets au moment de l'insertion professionnelle (Béduwé, 2018).

La question à laquelle ce travail va tenter de répondre est la suivante : comment les étudiants se professionnalisent-ils, avec quel contenu, et en quoi cette professionnalisation améliore-t-elle leurs capacités d'insertion professionnelle ? On mentirait en disant qu'il s'agit d'une question simple. D'une part elle mobilise presque 40 ans d'analyse des relations entre formations et emplois. Et d'autre part elle ouvre des tiroirs tels que le processus et le contenu de la professionnalisation, le parcours et les stratégies de formation des étudiants, la performance et la réussite de l'insertion professionnelle qui chacun mérite développement.

La contribution que nous proposons est basée sur la notion de professionnalité étudiante (Béduwé, Mora, 2017). La professionnalité est le résultat d'un processus de professionnalisation qui concerne l'étudiant et qui se produit tout au long de ses études. L'étudiant se professionnalise du fait de son cursus, des formations et des diplômes qu'il acquiert, des expériences professionnelles vécues lors de son parcours de formation, mais également de toutes les expériences de vie personnelles et sociales susceptibles de lui apporter des compétences utiles à sa future insertion professionnelle. Elle pose la professionnalisation comme un processus individuel, multiforme et assez complexe car dépendant des stratégies de l'étudiant et de son environnement. Elle tient compte du fait que progressivement, dans un contexte où réussir son insertion professionnelle - développer son employabilité pour revenir au langage européen - devient une injonction, l'étudiant est incité à multiplier et accumuler les épisodes susceptibles d'être un jour valorisés sur le marché du travail. Il devient ainsi acteur de son parcours de formation (Brucy, 2012) et, afin de mettre toutes les chances de son côté, partie prenante de sa professionnalisation.

La professionnalité est une extension et une généralisation de la notion de parcours de formation. Un même diplôme peut être obtenu à l'issue de filières différentes, générales ou professionnelles (via la licence ou via une formation en IUT par exemple), suite à l'obtention de diplômes intermédiaires variés (après un BTS, un DUT ou un diplôme d'Ecole recrutant au niveau du bac, ...), au bout d'études de durées variables (redoublements, réorientations, arrêts momentanés, double diplomation, années de césure...). Considérés comme "atypiques" dans un premier temps, certains

parcours se sont développés au point de brouiller la notion de parcours classique (Grelet, 2011). Depuis 15 ans, toute une série de travaux ont mis en évidence la diversité croissante des parcours de formation dans l'enseignement supérieur et le rôle de certains éléments de ces parcours dans les processus de formation, de professionnalisation et d'**insertion professionnelle des diplômés**. La professionnalité prend en compte l'ensemble de ces éléments de professionnalisation, leur imbrication et leur accumulation. Elle est faite de compétences plus ou moins liées au domaine d'études. L'hypothèse que nous défendons est que cette combinaison d'éléments, cette professionnalité multiforme et complexe, possède une valeur professionnelle, complémentaire à celle du diplôme.

La professionnalité dépend, comme le parcours, des stratégies que les jeunes mettent en place, ou tentent de mettre en place, pour se former et réaliser leur projet professionnel. Elles sont élaborées dès le lycée avec le choix d'un Bac puis d'une filière d'accès à l'enseignement supérieur et sont poursuivies tout au long des différentes étapes de leurs études. Elles vont évoluer avec leurs préférences, les opportunités qui s'offrent à eux, leur succès et leurs échecs mais aussi en fonction des contraintes dictées par leurs ressources. Ainsi certains étudiants ne poursuivent des études que grâce aux revenus tirés d'activités professionnelles plus ou moins liées à leurs études, d'autres vont saisir l'opportunité d'un stage long ou décider d'une césure dans leurs études, d'autres encore vont partir quelques temps à l'étranger.

La professionnalité dépend également, comme le parcours, des contraintes qui pèsent sur les choix de formation du fait de la structure et la sélectivité de l'offre de formation. En effet, si la diversification de l'offre de formation supérieure et les politiques d'orientation active (et notamment la lutte contre le décrochage) permettent à tout nouveau bachelier d'envisager des études longues et professionnalisantes, tous les choix ne sont pas possibles. Les filières professionnelles les plus recherchées parce qu'à la fois valorisées par le marché du travail et n'empêchant pas la poursuite d'études limitent leurs effectifs et s'avèrent très sélectives. Cette sélectivité repose largement sur les performances scolaires des étudiants, repérées bien avant le Bac, et qui, on le sait, sont largement corrélées avec l'origine sociale ou culturelle. Les étudiants sont fortement incités à se professionnaliser mais les parcours garantissant les meilleures chances d'insertion professionnelle s'avèrent marqués socialement (Erlich et Verley, 2010). La diversification de l'offre n'a pas empêché, au contraire, la hiérarchisation sociale et professionnelle des filières et des formations et donc des parcours de formation. S'intéresser à la professionnalité d'un étudiant conduit nécessairement à s'interroger sur le lien qu'elle entretient avec l'origine sociale.

Ce travail est centré sur la fabrique de cette professionnalité étudiante. L'objectif est de montrer comment les étudiants la construisent, de chercher quels sont les étudiants les plus concernés, d'explicitier de quoi elle est faite, et, finalement, d'évaluer son rôle dans l'accès à l'emploi et la réussite de l'insertion professionnelle. Auparavant, nous reviendrons sur la notion de parcours de formation, les inégalités d'accès aux formations qu'il engendre et les interactions qu'il entretient avec l'insertion professionnelle. La professionnalité contribue à expliquer la richesse des relations qui s'établissent entre les formations et les emplois. Elle montre que les choix d'un bachelier aux portes de l'enseignement supérieur sont certes déterminants pour la suite de ses études, mais non exempts de degrés de liberté.

## I. La valeur professionnelle des parcours de formation

Avec comme triple objectif de développer les connaissances, d'accroître la compétitivité économique et de lutter contre le chômage des jeunes, l'offre de formation supérieure évolue depuis 30 ans dans deux directions : un allongement des durées d'études et une professionnalisation de l'ensemble du système de formation, notamment universitaire. Ces deux évolutions sont liées, portées par des politiques d'éducation volontaristes focalisées sur l'amélioration de l'accès à l'emploi des étudiants. Elles ne sont possibles que parce qu'elles répondent à une demande des étudiants et des familles en attente de formations sensées augmenter les chances d'accès à l'emploi. En effet, 40 % des bacheliers 2014 souhaitent aller jusqu'au niveau bac + 5 et 14 % au-delà du bac + 5 (RERS 2018, p.191). Ces proportions montent respectivement à 53 % et 20 % chez les bacheliers généraux. Et si près de deux tiers des nouveaux étudiants en 2014, toutes filières confondues, disent avoir choisi leurs études en fonction de l'intérêt du contenu, la moitié d'entre eux met également en avant les débouchés offerts ou la réalisation d'un projet professionnel (Ponceau & Chan-Pang-Fong, 2017).

L'offre de formation supérieure s'est donc fortement diversifiée de manière à ce que chaque nouveau bachelier puisse envisager et poursuivre des études supérieures longues et professionnalisées. Cette diversification des possibilités de poursuite d'études s'est traduite par une égale diversité des parcours de formation menant à des diplômes comparables. Un même diplôme peut s'obtenir à l'issue de cheminement éducatifs différents, plus ou moins singuliers, plus ou moins professionnalisés et après des durées d'études variables. Or ces parcours ne sont pas neutres en termes d'insertion professionnelle. Ils sont porteurs de compétences ou de signaux de compétences qui contribuent à différencier les étudiants entre eux et sont susceptibles d'intéresser un futur employeur. Le parcours de formation d'un étudiant, sa forme, sa rapidité, son contenu, participe de la formation d'un étudiant et, de ce fait, est devenu un élément important des relations formations emplois.

Ce premier chapitre est consacré à la valeur professionnelle de ces parcours. Après avoir brièvement rappelé les fondements théoriques de cette valeur, on montrera les principaux résultats empiriques obtenus. On s'appuiera notamment sur les travaux conduits dans le cadre du Groupe de travail sur l'enseignement supérieur<sup>1</sup>, réseau d'échange et de production sur les parcours de formation et d'insertion des inscrits de l'enseignement supérieur porté par le Céreq (Martinelli & Stoeffler-Kern, 1998 ; Giret, 2003 ; Borrás *et al.*, 2012 ; Béduwé *et al.*, 2014 ; Lemistre & Mora, 2016).

### A. Pourquoi s'intéresser aux parcours de formation ?

En économie, deux cadres théoriques principaux sont convoqués pour expliquer le rôle d'un parcours de formation dans le processus d'insertion professionnelle : la théorie du capital humain et la théorie du filtre ou du signal.

Du côté du « capital humain », on considère que le parcours de formation entre dans la construction des compétences d'un individu qui, mises en œuvre dans l'emploi, augmenteront sa productivité. En effet, chaque étape d'un parcours, caractérisée par le type de filière, la ou les spécialités de formation, un stage en entreprise, un job étudiant, un séjour à l'étranger, etc., est susceptible d'apporter à l'étudiant des savoirs et des compétences complémentaires ou supplémentaires à celles

---

<sup>1</sup> <http://www.cereq.fr/articles/GTES/Groupe-de-travail-sur-l-enseignement-superieur>

sanctionnées par son ou ses diplômes. Des parcours différents, à diplôme donné, impliquent l'acquisition de compétences particulières, dues aux disciplines, concepts, notions, savoirs, méthodologies, acquis dans chaque épisode formatif ou chaque expérience, ainsi qu'aux pédagogies et méthodes de travail rencontrées. Certaines de ces compétences, étant plus appréciées, ou plus recherchées, ou considérées comme plus productives par les employeurs, seront mieux valorisées sur le marché du travail, en termes d'accès à l'emploi ou de rémunération (Meng et Heijke, 2005).

Du côté du « signal », on considère que les étapes d'un parcours sont porteuses d'informations qui vont permettre aux employeurs de discriminer les diplômés entre eux. Des informations telles que la mention au Bac, le passage par une filière sélective, la pluri certification, l'obtention de diplômes intermédiaires connotés positivement comme le BTS ou le DUT, ou un diplôme d'ingénieur, basées sur la sélection et les performances scolaires, seraient la preuve que ces diplômés sont meilleurs que les autres. On suppose que la productivité dont ils font preuve dans leurs études se retrouvera dans l'emploi. Ce signalement peut être assez indépendant des acquis de la formation (c'est le cas de la mention au baccalauréat, par exemple) auquel cas il vient compléter le profil d'un étudiant. Mais il se peut aussi que les étudiants sélectionnés à l'entrée d'une formation soient également ceux qui accéderont le plus facilement aux acquis de la formation. C'est un signal que les compétences sanctionnées par le diplôme seront effectivement acquises. Dans cette perspective, les étudiants issus d'un parcours sélectif ou présentant des marques d'excellence scolaire seront recherchés et bénéficieront d'une meilleure reconnaissance de leurs compétences sur le marché du travail (Dupray 2000). Les étapes sont également porteuses d'autres types de signaux. Exercer une activité rémunérée parallèlement à ses études peut être le signe d'une autonomie accrue, de volonté, de motivation, voire de capacité à travailler en équipe ou de connaissance du travail en entreprise. Il en est de même pour un changement d'orientation, une année de césure, une reprise d'études... qui peuvent témoigner d'une capacité à évoluer ou à se remettre en question, d'un intérêt accru pour les études, de l'existence d'un projet professionnel... Dans une économie où la structure de diplôme croît plus vite que la structure des qualifications, ces signaux et compétences extra-scolaires peuvent jouer un rôle de plus en plus important dans le tri des candidats à l'emploi (Béduwé & Espinasse, 1995).

De son côté, la théorie économique du filtre laisse penser que les étapes d'un parcours de formation, et notamment celles qui signalent que l'étudiant a été sélectionné et/ou qu'il a obtenu un diplôme connoté positivement, révèlent des aptitudes potentielles, des qualités ou des capacités que les entreprises, à tort ou à raison, valorisent (intelligence, efficacité, rapidité, réactivité, capacité de travail etc.). La présence de certaines étapes sert à identifier ces aptitudes chez les candidats afin de pouvoir les filtrer. Elles garantissent également aux entreprises une plus grande « homogénéité » des étudiants ainsi triés, ce qui leur permet de réduire le(s) risque(s) lié(s) au recrutement.

D'un point de vue plus sociologique, ces hypothèses n'excluent pas l'explication d'une meilleure insertion du fait de la mobilisation de réseaux socioprofessionnels que les étapes d'un parcours permettent d'acquérir. Aux compétences accordées à certaines formations sélectives (autonomie, méthodes de travail, ...) et aux étudiants sélectionnés (rapidité, réactivité, ...) peuvent s'ajouter les avantages liés aux relations professionnelles qui ont pu se nouer au cours de stages ou du fait de la présence d'intervenants professionnels, ou encore lors de l'exercice d'une activité rémunérée pendant les études. Les réseaux sont un moyen de tisser des liens entre employeurs et candidats, et comme le souligne Marchal (2015) « [...] pour dire la compétence sans avoir à l'écrire et à la résumer,

pour la faire valoir sur des registres personnels, familiaux, amicaux, moraux, qui n'ont pas leur place dans les correspondances à distance où ils sont perçus comme déplacés, voire illégitimes » (p.243).

Ces différentes hypothèses s'excluent d'autant moins que les parcours ne cessent de se diversifier, de s'allonger et se complexifier, augmentant le nombre de paramètres susceptibles d'intervenir sur le processus d'insertion professionnelle. Certaines étapes peuvent avoir des effets contradictoires sur le marché de l'emploi. Parmi toutes les compétences d'un diplômé, révélées *a minima* par son diplôme et son parcours, certaines constitueront un avantage pour l'accès à certains emplois, mais pas pour d'autres. Plus le parcours est complexe, plus il est porteur d'informations sur les compétences ou capacités d'un étudiant qui peuvent être interprétées de manière contradictoire par les employeurs. Cette accumulation de compétences, de signaux, de réseaux émis par les diplômés à travers leur parcours de formation entre en résonance avec les attentes des employeurs qui sont elles-mêmes diversifiées.

## **B. De la diversité de l'offre à la diversité des parcours**

Favoriser les poursuites d'études afin d'élever le niveau de formation des étudiants est en effet un élément clé de l'accès à l'emploi des jeunes dans une économie compétitive basée sur le développement des connaissances. L'objectif national « 80 % d'une génération au niveau du Bac » affiché dès 1985 est aujourd'hui atteint (79,8 %, RERS 2018, p.222), et celui préconisé par l'Europe de mener 50 % d'une classe d'âge à détenir un diplôme de l'enseignement supérieur (Legendre & Maillard, 2006), repris dans la loi sur l'École de 2005, est en bonne voie (45 %, RERS 2018, p.248) même s'il a été révisé à 60 % en 2025 (STRANES, 2015).

Parallèlement, l'enseignement supérieur s'est professionnalisé afin d'ancrer les savoirs dans la réalité du monde du travail et les besoins attendus – ou supposés attendus- des entreprises (Quenson & Coursaguet, 2012). En 2002, avec la réforme du LMD (licence-master-doctorat), les universités ont progressivement mis en place, à chacun des trois grands niveaux de diplôme, une voie dite professionnelle à côté de la voie générale. Cette nouvelle organisation, et notamment la licence professionnelle, offre et encourage la poursuite d'études des sortants à Bac+2 des voies professionnelles plus anciennes, et toujours très prisées par le marché du travail, que sont les BTS et les DUT. Elle a également supprimé la sortie de l'université à Bac+2 (DEUG) au profit de la licence en 3 ans. La restructuration du second cycle en 2 ans, master 1 et master 2, a également bouleversé les stratégies de poursuite d'études à l'issue de la licence (Borras *et al.*, *op. cit.*). Les différences de finalité entre la licence générale, tournée vers la poursuite d'études, et la licence professionnelle orientée vers l'insertion professionnelle sont aujourd'hui à nuancer : Selon l'enquête auprès des jeunes sortis de formation initiale en 2013 (Céreq, 2017), il y a plus de diplômés d'une licence générale (38 000) que de diplômés d'une licence professionnelle (28 000) qui se présentent sur le marché du travail, et 15 % des titulaires d'une licence professionnelle poursuivent des études supérieures (Maetz, 2017). En 2016, une nouvelle loi a autorisé les universités à sélectionner à l'entrée en master, faisant de la L3 le véritable palier d'entrée en troisième cycle et modifiant encore les stratégies de poursuite d'étude. **Le parcours de formation est d'abord marqué par le cursus universitaire et la manière dont les étudiants ont cheminé entre les filières, professionnelles ou générale, et les spécialités qu'ils ont enchaînées.**

La loi LRU de 2007 a généralisé l'objectif de professionnalisation en faisant de l'orientation et de l'insertion professionnelle de tous les étudiants une nouvelle mission des universités. Cette

obligation de résultats les a conduites à travailler leur offre de formation selon deux dimensions : la professionnalisation des formations afin que les étudiants acquièrent des compétences professionnelles reconnues, mais aussi l'accompagnement des étudiants dans leur parcours d'études en vue de leur future insertion sur le marché du travail (Gayraud *et al*, 2011). Pour faire face à l'accueil de publics de néo bacheliers très diversifiés et pour lutter contre le décrochage universitaire en licence, l'accompagnement et les possibilités de réorientations, d'équivalences et de reprises d'études après de courtes interruptions se sont élargies (Plan réussite en licence, 2007, 2010). **Derrière un même diplôme, se profilent des cheminements éducatifs et chronologiques très différents.**

En théorie, un parcours universitaire de master classique dure 5 ans et se déroule sur 3 niveaux de licence (L1, L2 et L3) et deux niveaux de master (M1 et M2) et débouche sur un diplôme de master. Si on rajoute 3 ans de lycée pour obtenir le baccalauréat et une inscription immédiate dans le supérieur en L1, un parcours classique et linéaire de master dure 8 ans et permet d'obtenir un baccalauréat, une licence et un master. Dans les faits, ce parcours s'avère souvent beaucoup plus complexe et plus long, du fait des possibilités accrues de redoublements et de changements d'orientation, de semestrialisation des enseignements, d'équivalences entre diplômes ou spécialités, de poursuite d'études à l'issue de diplômes orientés vers l'insertion (BTS, DUT, L3 pro, Ecoles Bac+4, master pro), de double diplôme (bi licences), de brèves interruptions d'études, d'années de césure... **Plus un étudiant avance dans ses études supérieures et plus son parcours a de chances de s'écarter d'un parcours type et/ou de la durée théorique des cycles LMD**, du fait des opportunités qui s'offrent à lui, mais aussi de ses capacités et de ses priorités, de l'évolution de son projet ou encore de ses ressources.

L'observation empirique des parcours de formation suppose de disposer de données qui décrivent le cheminement des jeunes depuis la fin de l'école obligatoire jusqu'à leur sortie de l'enseignement supérieur. La pertinence de l'analyse dépend de la richesse des données dont on dispose pour décrire les différentes étapes de ce cheminement. Si l'on veut ensuite relier parcours de formation et processus d'insertion professionnelle, il faut également des données qui décrivent les premières années de vie active des sortants de l'enseignement initial, diplômés ou non. Les recherches existantes s'appuient sur deux types de données principales : les enquêtes rétrospectives auprès d'anciens élèves et étudiants quelques années après leur sortie de formation initiale, comme le propose le dispositif d'enquêtes nationales du Céreq<sup>2</sup> ou les enquêtes menées par les observatoires universitaires ; les enquêtes de suivi de cohortes de scolaires dans leur cheminement éducatif, répétées régulièrement sur plusieurs années comme le font les panels de la Depp<sup>3</sup>.

S'appuyant sur ces données, plusieurs études ont ainsi montré qu'à côté du parcours théorique classique ou du moins « attendu » compte tenu de l'organisation des filières, d'autres cheminements existaient, menant à l'obtention d'un même diplôme ou niveau de diplôme. Certains de ces parcours attirent suffisamment d'étudiants pour constituer une autre voie et brouiller la notion de parcours typique.

---

<sup>2</sup> <http://www.cereq.fr/articles/Enquete-Generation/Presentation-detaillee-de-Generation>

<sup>3</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid124106/-education-formations-n-95-les-panels-d-eleves-de-la-depp-source-essentielle-pour-connaître-et-évaluer-le-système-éducatif.html>

Lemistre & Ménard (2014) ont montré, à partir d'une enquête universitaire *ad hoc* menée à l'université Toulouse 3, la diversité des cheminements empruntés par des diplômés d'une licence scientifique générale pour obtenir un master 2. Lemistre (2017) a étendu ces résultats à l'ensemble de la génération de jeunes sortis en 2010 du système de formation initiale. En tenant compte des « choix » des jeunes à chaque palier du système (3<sup>e</sup>, 2<sup>nd</sup>e, Bac, Bac+2, L3, M1 et M2) entre les différentes voies coexistantes (professionnelle, technologique, générale) cet auteur montre la diversité des parcours derrière chaque diplôme de sortie. Qui plus est, ces parcours aux étapes diversement professionnalisées sont le fait de publics aux origines sociales et culturelles différentes, liés à la plus ou moins forte sélection des différentes voies, notamment professionnelles. Enfin Papagiorghiu et Ponceau (2018) montrent, à l'aide du Panel des Bacheliers 2008, la diversité des parcours selon le point d'entrée dans l'enseignement supérieur (IUT, STS ou licence) : le passage par un IUT par exemple apparaît bien comme un tremplin vers des études longues, à la différence de la STS qui conduit à des parcours beaucoup plus courts. Les parcours sont également divers au sein de la même filière d'entrée : ainsi par exemple, seuls 36 % des entrants en licence connaissent un parcours quasiment linéaire. Un bachelier sur quatre se réoriente au cours de son parcours dans l'enseignement supérieur et 37 % redoublent au moins une fois. Ces réorientations, comme les redoublements, permettent aux jeunes de poursuivre leurs études, notamment lorsqu'ils n'avaient pas pu choisir d'entrée les études souhaitées. Cependant, un redoublement avant le baccalauréat ou en première année dans le supérieur, quelle que soit la filière, diminue très fortement les chances d'obtenir un diplôme du supérieur ; de même une réorientation en première année, notamment en licence, s'avère pénalisant par rapport à ceux qui, à caractéristiques comparables, ont un parcours linéaire.

Théophile (2014), grâce aux données de suivi des étudiants de l'université Paris-Est Marne-la Vallée, a montré qu'un master pouvait très « normalement », c'est-à-dire pour des raisons institutionnelles, s'obtenir en 3 ans plutôt que 2. Ce résultat remet en cause non seulement la durée théorique d'un parcours M, mais interroge la notion d'échec universitaire à ce niveau et les indicateurs de performance associés publiés par le Ministère (Fouquet, 2013). De leur côté, Bachelet *et al.* (2014) ont montré, en s'appuyant sur les données de quatre universités, que la poursuite d'études à l'issue d'un master vers un autre master ou même une nouvelle licence concernait près d'un quart des diplômés ayant poursuivi des études. On peut supposer, comme le font les auteurs, que ces diplômés cherchent à afficher une double compétence ou une spécialisation de leurs compétences afin d'améliorer leurs conditions d'insertion professionnelle. Mais ils soulignent aussi le coût que cela représente pour les universités, compte tenu de l'ampleur du phénomène. La notion de parcours classique est ici aussi réinterrogée.

La durée d'un parcours et de ses étapes (licence en 3 ans, 4ans, ..., après un BTS ou un DUT ou un L2 universitaire) ainsi que la chronologie du parcours (interruption et reprise d'études, réorientations, redoublements, années de césure) ont un effet sur la réussite universitaire et notamment le niveau de diplôme atteint ; mais ils peuvent également avoir un impact sur l'insertion professionnelle. Un parcours plus long ou moins linéaire, dès lors qu'il est associé à de moindres performances scolaires, peut s'avérer pénalisant au moment de l'insertion professionnelle, les employeurs y voyant le signe d'une plus faible productivité.

Mais une durée plus longue n'est pas forcément associée à de moindres performances scolaires, ou pas seulement, et tout dépend alors des raisons qui ont amené un jeune à prolonger son parcours.

Un allongement du parcours – à diplôme équivalent – est parfois la résultante de plusieurs facteurs, plus ou moins favorables à l’insertion. La multiplication des filières, les possibilités d’équivalences et de réorientations, les reprises d’études après de courtes interruptions, ..., permettent aux étudiants de « réajuster leurs stratégies de formation tout en profitant du « statut d’étudiant » dans une université de masse » (Giret, 2003, p.75). Et ces stratégies, qui nécessitent un temps d’études plus long, ne sont pas toujours perdantes. Il est possible que l’allongement des études corresponde, dans une perspective de filtre, à des diplômés dotés d’expériences extra scolaires, à des changements de filière, à l’obtention de diplômes intermédiaires, témoignant de capacités d’apprentissage plus importantes ; ou encore qu’il signale une motivation et une assiduité plus importantes de ces candidats. Effectivement (*ibid.*) les diplômés du supérieur sortis en 1996 à l’issue d’un parcours plus long, c’est-à-dire qui ont eu besoin d’années d’études supplémentaires pour valider le même diplôme, n’ont pas été pénalisés en termes de salaire obtenu deux ans plus tard.

C’est également le cas de certains parcours contournant le 1<sup>er</sup> cycle universitaire et qui, bien que potentiellement plus longs, peuvent s’avérer rentables. Béduwé & Giret (2012) l’ont montré à propos des titulaires d’un master de Sciences qui ont réussi à poursuivre leurs études après un BTS ou un DUT. Ces diplômés bénéficient, par rapport aux titulaires d’une licence, de l’avantage que confère un diplôme professionnel valorisé par le marché du travail, à la fois pour les connaissances appliquées qu’il certifie, et la sélection qu’il opère entre les bacheliers.

Dans le travail à bien des égards précurseur mené en 2003, Giret (*op. cit.*) montrait également que plusieurs caractéristiques du parcours avaient un effet discriminant sur la rémunération obtenue deux ans après l’obtention de ces jeunes diplômés du supérieur (avoir fait un stage, avoir occupé un emploi d’étudiant en CDI, avoir obtenu un autre diplôme non universitaire), d’autres non (avoir réalisé une partie de ses études à l’étranger ou terminé ses études avec un diplôme différent du plus haut niveau de diplôme). La partie suivante s’attache à détailler ces éléments de professionnalisation dont l’impact évolue en fonction du contexte. Mais cet auteur insistait sur un point que toutes les études ont par la suite confirmé : si les interactions entre formes de parcours et insertion sont multiples et souvent significatives, le plus haut diplôme obtenu, son niveau et sa spécialité, restent des déterminants essentiels de l’insertion professionnelle.

### **C. La professionnalisation des parcours rime avec sélection des publics**

Une seconde série de travaux, certainement la plus prolixe, s’est attachée à documenter et analyser la diversité des parcours à travers ses dimensions potentiellement « professionnalisantes », c’est à dire à repérer dans un parcours les étapes susceptibles d’apporter au jeune des compétences, ou des signaux de ces compétences, pouvant être valorisés au moment de la recherche d’un emploi et à en évaluer l’impact sur les conditions d’insertion. Ces éléments sont ceux que, spontanément, les diplômés font figurer dans leur CV.

Bien que la notion soit polysémique, on peut s’accorder sur la définition de la professionnalisation d’une formation proposée par Rose (2008) : « des formations orientées vers le marché du travail, débouchant sur des emplois appartenant à des champs professionnels identifiés et renvoyant à des modes de formation impliquant confrontation à la pratique et intervention de professionnels. » Ce qui implique une certaine spécialisation des contenus de formation, une ouverture à des modes de formation privilégiant les séjours en entreprise telles que l’apprentissage et les contrats professionnels, un allongement et une multiplication des stages et l’intervention de professionnels.

**Le degré et la forme de professionnalisation d'un cursus constitue une autre dimension de la caractérisation d'un parcours.**

Différents travaux se sont d'abord attachés à étudier la valeur intrinsèque sur le marché du travail d'un diplôme à caractère professionnel, c'est-à-dire nette des effets de parcours en amont. Conçus dans un objectif explicite d'employabilité des étudiants, visant à leur donner les compétences correspondantes aux besoins des entreprises ou tout au moins attendues par le marché du travail, ces diplômes sont sensés améliorer les conditions d'insertion professionnelle de leurs détenteurs. Ceci étant, l'analyse s'est révélée complexe, cette valeur dépendant aussi bien de la filière suivie, du niveau et de la spécialité du diplôme (Calmand, Ménard & Mora, 2015), de l'hétérogénéité des publics et, bien sûr, des indicateurs d'insertion retenus.

Béduwé, Fourcade & Giret (2009) se sont intéressés aux meilleures performances salariales - constatables à l'état brut - des diplômés scientifiques de la Génération 98 issus de spécialités appliquées, par rapport à ceux titulaires d'un même diplôme mais dans une discipline de sciences fondamentales. Ils ont montré que l'avantage d'un diplôme de licence ou master en sciences appliquées s'effaçait dès lors qu'on tenait compte du fait que ces diplômés étaient, plus souvent que les autres, entrés dans le supérieur via une filière sélective (CPGE, IUT) ou détenteurs d'un DUT ou d'un diplôme d'ingénieur. Autrement dit, le parcours de formation s'avérait aussi déterminant sinon plus que les compétences certifiées par la spécialité du diplôme terminal dès lors que l'on tenait compte des liens que le parcours entretient avec la spécialité finale.

Poursuivant dans cette voie, Calmand, Giret & Guégnard (2014) ont montré, à l'aide de trois enquêtes Génération 2001, 2007 et 2010, que si les titulaires d'une licence professionnelle ont en moyenne un avantage en termes d'accès à l'emploi plus rapide et plus stable par rapport aux licences générales, ils peuvent le perdre en termes d'accès à l'emploi qualifié et notamment aux métiers d'encadrement. Cet avantage s'avère par ailleurs, à diplôme équivalent, plus probable pour les jeunes dont le capital social est élevé. Résultat que les auteurs expliquent par des exigences et des stratégies d'attentes plus importantes ou encore facilitées par des réseaux sociaux et familiaux plus adéquats. L'avantage spécifique de ces diplômes professionnels est donc à nuancer, d'autant qu'il n'est pas certain que les diplômés d'une licence générale ne rattrapent finalement pas leur « retard » au bout de quelques années de vie professionnelle.

Kergoat et Lemistre (2014) font un pas de plus dans la comparaison entre filières professionnelles et générales : d'une part en introduisant un degré de professionnalisation supplémentaire avec les licences passées sous statut d'apprenti et d'autre part en tenant compte du double processus de sélection qui caractérise les formations professionnelles. Une première sélection a lieu en amont, à l'entrée des filières professionnelles basée sur les performances scolaires et/ou l'origine sociale, et en aval lors de l'accès à l'emploi via l'avantage des aides à la recherche d'emploi offertes par les établissements dispensant ces formations. Par ailleurs la création des licences professionnelles s'effectue majoritairement sur des « niches d'emploi », c'est à dire dans des spécialités professionnelles où l'insertion est bonne. Tenir compte de ces différents éléments amène à relativiser fortement le constat brut que « les licences professionnelles par apprentissage font mieux que la licence professionnelle par voie scolaire qui, à son tour, est plus avantageuse que la licence générale : les licences professionnelles occupent les meilleurs emplois en termes de qualification et de salaire ». Les auteurs concluent que, notamment pour les licences professionnelles, le parcours

via la filière empruntée (L1-L2 vs. IUT-STS), les performances scolaires antérieures, le domaine disciplinaire et les caractéristiques sociales, expliquent une part considérable de leur avantage salarial. Donc, au-delà du caractère intrinsèquement professionnel de la licence pro ou de la formation par apprentissage, les facilités d'insertion sont largement dues au caractère sélectif de ces parcours et aux réseaux professionnels des établissements qui les proposent.

**Ces études montrent que le mode et le niveau de sélectivité des filières et des formations constituent une dimension majeure de la valeur professionnelle – réelle ou attendue - des parcours de formation.** La sélection est particulièrement forte à l'entrée des filières professionnelles qui, souvent, cumulent **forte valeur professionnelle et possibilités de poursuites d'études**. Il en est ainsi, depuis toujours, de l'accès aux grandes écoles qui ne se fait qu'après une, deux voire trois ans de CPGE et aux écoles de commerce, d'ingénieurs ou de santé recrutant au niveau baccalauréat sur dossier, ou d'autres formations prestigieuses et/ou professionnelles attractives car fortement valorisées sur le marché du travail. C'est le cas également des IUT et des STS qui recrutent sur dossier ou sur examen d'entrée, même si la sélectivité dépend fortement des spécialités préparées. Très souvent propédeutiques, ces filières, notamment les IUT, constituent une stratégie efficace de contournement du 1<sup>er</sup> cycle universitaire dans la mesure où elles débouchent quasi systématiquement sur une poursuite d'études en L3 tout en assurant, le cas échéant, une bonne insertion professionnelle (Béduwé & Giret, *op. cit*). L'université, qui reste la destination la plus importante des bacheliers (environ 60 % des étudiants du supérieur), est à accès libre mais de plus en plus de formations régulent leurs effectifs. La mise en place de « parcours » en licence depuis 2003 repousse la spécialisation des études et offre des possibilités toujours plus grandes de réorientations ou bifurcations en cours de premier cycle. Mais si certains de ces parcours sont ouverts, d'autres offrent des places limitées, parfois dès l'entrée en L1. L'accès à la licence professionnelle (L3pro) s'avère le plus souvent très sélectif, ainsi que nombre de spécialités de master qui pour maintenir la qualité de leurs débouchés, limitent leurs effectifs. Au total, à tous les niveaux de formation, les filières professionnelles, parce qu'elles offrent les meilleures perspectives d'emploi tout en n'empêchant pas la poursuite d'études, sont très recherchées et, de ce fait, très sélectives.

Il existe, entre ces filières, de nombreuses possibilités de passages qui s'opèrent le plus souvent après l'obtention d'un diplôme de niveau Bac+2 (BTS, DUT), Bac+3 (Écoles de santé) voire Bac+4 ou 5 (diplôme d'ingénieur, ...). Ce qui conduit certains jeunes à accumuler **des doubles certifications, universitaires et non universitaires** et constitue une dimension supplémentaire de la valeur professionnelle d'un parcours.

**La formation par alternance** est un élément phare de la professionnalisation des parcours de formation dans l'enseignement supérieur. Ce mode de formation permet tout à la fois la mise en application des connaissances théoriques, la transformation de compétences en qualification, l'acculturation au monde du travail et la constitution d'un réseau de contacts professionnels. C'est un mode de professionnalisation plus long et plus ciblé professionnellement que les stages présents dans les formations par voie scolaire. Encouragé par les pouvoirs publics et recherché par les étudiants qui y voient la possibilité d'études financées et plus rentables professionnellement, l'apprentissage s'est fortement développé dans l'enseignement supérieur. En dehors du BTS, les formations supérieures ont accueilli en 2016-2017 22 % des apprentis contre 6 % en 2000-2001, et l'ensemble des formations du supérieur, BTS compris, représentent 37 % des apprentis (RERS 2018).

Plusieurs études invitent cependant à la prudence sur la valeur ajoutée de ces dispositifs en matière d'accès à l'emploi et leur valeur intrinsèquement professionnelle.

Sarfaty (2014) a confirmé l'aspect sélectif de l'apprentissage en montrant la **double sélection à l'œuvre dans le recrutement des apprentis, à la fois universitaire et professionnel**. A partir d'une enquête quantitative réalisée sur des fichiers administratifs, d'observations d'entretiens de recrutement et d'entretiens semi-directifs, cette étude montre que le processus de recrutement dans des M2 en alternance, porté par une forte demande, a tendance à développer la sur-sélectivité. Les enseignants ont tendance à recruter, sur critères scolaires, des étudiants qui correspondent le mieux à leur formation et aux attentes des employeurs (qui souvent participent aux jurys de recrutement des apprentis). Non seulement parce que de bons taux d'insertion renforcent la crédibilité de leur formation mais parce qu'ils sont convaincus qu'ils doivent fournir des étudiants immédiatement opérationnels. Ce qui, selon Sarfati (*ibid.*) n'est pas sans effet pervers : « Et si les politiques universitaires louent l'alternance pour sa capacité à développer la « professionnalisation » des étudiants, on doit noter que celles et ceux qui sont écartés le sont parce qu'on considère qu'ils ne sont pas immédiatement opérationnels. On aurait pu s'attendre à ce qu'une année d'alternance soit l'occasion d'acquérir des dispositions professionnelles. Mais parce que la concurrence est forte on ne recrute que ceux qui ont le moins besoin de faire cette acquisition. »

De son côté, Issehane (2011) a montré que l'impact positif de l'apprentissage sur l'accès à l'emploi des sortants du supérieur de la Génération 2001 devient non significatif si l'on tient compte de son caractère non aléatoire ; c'est-à-dire du taux variable d'apprentis par région dans les différentes filières de l'enseignement supérieur (filières courtes, universitaire et école de commerce et d'ingénieur). En revanche l'apprentissage conserve un effet positif sur le salaire, du fait d'une reconnaissance par les employeurs de leur ancienneté ou expérience. Ceci étant, le salaire obtenu dépend fortement du niveau et de la spécialité du diplôme, mais également de la position professionnelle du père (positive si Cadre ou chef d'entreprise). Cet effet d'offre a été confirmé par Garrouste, Kramarz & Zizzo (2018) qui soulignent que les disparités en matière d'offre locale d'apprentissage, liées à la variabilité de son financement par les régions, conditionne les possibilités d'accès des jeunes et donc le recours effectif à l'alternance en classe de 3<sup>e</sup>, pour la Génération 2010.

L'effet déterminant de la spécialité est confirmé par Beaupère *et al.* (2017) dans une comparaison des représentations et des devenir de diplômés de master d'une même spécialité et d'un même établissement selon qu'ils sont passés par l'apprentissage ou une formation classique. Mêlant analyses quantitative et qualitative, l'étude montre un effet propre toujours positif de l'apprentissage sur l'accès à un emploi en CDI mais plutôt négatif sur l'accès à un emploi de cadre. Mais selon leur spécialité, les étudiants de master, du fait de la segmentation du marché du travail, ont des représentations et font des usages différenciés de l'alternance : pour certaines formations l'alternance est un pré recrutement et donc une période d'essai, pour d'autres la période d'apprentissage s'apparente plutôt à stage long sans recrutement à l'issue ; pour certains étudiants, l'apprentissage est une condition pour pouvoir poursuivre des études, quand pour d'autres il s'agit de se former au plus près du terrain afin de s'insérer rapidement.

**La professionnalisation de l'enseignement supérieur s'accompagne d'une généralisation des stages en entreprise.** Lors de l'année universitaire 2016-2017, un tiers des inscrits dans une formation universitaire initiale a effectué un stage, cette proportion variant significativement selon la filière et

augmentant avec le nombre d'années d'étude (RERS 2018). C'est dans les formations de licence générale que les stages sont les moins fréquents, tout en concernant quand même 15 % des inscrits, allant de 3 % en 1<sup>re</sup> année à 39 % en 3<sup>e</sup> année. Les entreprises, les organismes de formation et les stagiaires ont tous intérêt à ce que les stages se développent, même si les raisons diffèrent voire sont parfois contradictoires, et bien que leur essor spectaculaire ne remplisse pas toujours les objectifs de qualité qui leur sont assignés (Glaymann, 2015). Ainsi, tous les séjours en entreprise ne se valent pas en termes de compétences professionnelles engrangées et tous les stages n'offrent pas les mêmes perspectives professionnelles. Giret & Issehnane (2012) ont dressé une typologie des stages en fonction de leurs caractéristiques (durée, rémunération, caractère formateur etc.) et montré qu'en général, plus la formation est de niveau élevé, prestigieuse et sélective, et plus le stage sera gratifié et formateur. A partir d'une analyse portant sur les jeunes formés du supérieur dans la Génération 2004, ces auteurs mettent en évidence l'impact du stage et de sa qualité sur l'insertion professionnelle, et ce à formation identique. Plus le stage est gratifié et formateur, plus les jeunes ont de chances de trouver des emplois mieux rémunérés sur le marché du travail. Les auteurs soulignent par ailleurs que la qualité des stages est très inégalitaire socialement : les stages les plus favorables pour l'insertion professionnelle se trouvent plus fréquemment dans les filières les plus inégalitaires socialement.

#### **D. L'accompagnement des étudiants vers l'emploi**

En 2007, la loi LRU a fait de l'objectif d'insertion professionnelle une mission à part entière des universités, les rendant responsables et même comptables de l'employabilité de leurs étudiants. Elles sont tenues, à partir d'enquêtes harmonisées, de publier des statistiques de poursuite d'études, de réussite et des indicateurs d'insertion professionnelle des sortants de master à des fins d'information des étudiants et de comparabilité des universités entre elles, ce qui n'est pas sans poser de problèmes (Borras *et al.*, 2014). Obligation leur est également faite de créer un Bureau d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP) chargé de « recueillir et diffuser une offre de stages et d'emplois variée, en lien avec les formations proposées par l'université. Il conseille les étudiants sur leurs problématiques liées à l'emploi et à l'insertion professionnelle » (site du MESRI).

Les universités ont alors, parallèlement au développement de filières et diplômes professionnels, développé des dispositifs d'accompagnement à l'insertion professionnelle pour aider tous les étudiants, et notamment ceux des filières généralistes, à développer des compétences connexes ou transversales à plusieurs champs professionnels (Gayraud, Simon-Zarka & Soldano, 2011). Ils contribuent aussi à mettre en place des réseaux (anciens employeurs, travail associatif...) et à développer la capacité des étudiants à les mobiliser dans le cadre d'une recherche d'emploi (voir Rose (2014) pour une présentation et une analyse détaillée de ces ressources et de leurs enjeux). Sont également visés le développement de projet personnel et professionnel, la sensibilisation à l'entrepreneuriat, la connaissance des débouchés et l'acculturation au monde professionnel, l'élaboration de portefeuille d'expériences et de compétences, les techniques de recherche d'emploi, les compétences en informatique, en langues étrangères, en méthodes de travail, ... **La nature, la durée, la diversité et le caractère obligatoire ou non de ces dispositifs peuvent également servir à caractériser un parcours.** Ils dépendent des universités, des formations, parfois même des enseignants et... des étudiants selon qu'ils s'en saisissent ou non, renforçant encore le caractère singulier d'un parcours de formation.

Lemistre (2012) a ainsi montré que les sortants de L3 qui avaient trouvé leur premier emploi via leur établissement de formation et ses réseaux professionnels ont eu un accès plus probable aux emplois qualifiés, que ceux qui avaient bénéficié d'autres intermédiaires (ANPE, Mission Locale et PAIO, Apec...) ou qui s'étaient appuyés sur leurs propres relations personnelles ou professionnelles. Lemistre & Ménard (2016) ont montré que ces dispositifs, très divers dans leur conception et diversement utilisés par les étudiants, semblaient avoir des effets positifs sur l'insertion professionnelle des étudiants qui en ont bénéficié. Cependant, lorsque ces auteurs tiennent compte de l'origine sociale des publics ayant bénéficié de ces aides, ils concluent qu'elles sont, au moment de l'insertion professionnelle, plus utiles aux faiblement dotés bien qu'elles soient plus accessibles aux autres.

Rose (*op. cit*) met en avant l'importance du projet personnel et professionnel de l'étudiant dans sa préparation à la vie professionnelle, même s'il reconnaît les dangers et les limites d'une injonction au projet. Aide au projet professionnel, bilan de compétences, Portefeuille d'expériences et de compétences, Préparation à la recherche d'emploi, informations sur les débouchés... sont autant d'outils qui doivent permettre aux étudiants de mobiliser les ressources internes et externes à la construction de leur projet mais aussi, voire surtout, de développer leur capacité à s'approprier les connaissances, savoirs et compétences utiles à ce projet. Mais il s'agit d'une dynamique personnelle qui nécessite un accompagnement largement individualisé. C'est la condition pour que l'étudiant développe une pratique réflexive sur ses compétences dans un objectif d'employabilité et d'insertion professionnelle.

L'impact de l'existence d'un projet pour un diplômé sur ses conditions d'insertion professionnelle a été montré par Béret (2002). Il souligne que « types de projet et origines sociales différentes constituent des ressources singulières dont les effets se combinent pour expliquer les qualifications atteintes. », ce qui explique que « [...] des origines ouvrières et un projet élevé assurent une meilleure insertion que des origines plus favorables en l'absence de projet professionnel. » (*ibid.*, p.13). Béduvé et Giret (2014) ont également cherché à démêler les liens entre parcours de formation, projet professionnel et insertion professionnelle. Ils montrent d'abord que le contournement de la licence par des 1<sup>ers</sup> cycles plus sélectifs est effectivement plus facile pour les élèves les plus performants scolairement (et donc issus de milieux favorisés) mais également le fait d'étudiants aux projets professionnels précis. Et ensuite que si ce contournement est effectivement « payant » en termes d'insertion professionnelle, le fait d'avoir un projet professionnel peut s'avérer plus déterminant encore que le type de parcours sur la qualité de l'emploi occupé. Autrement dit, le parcours n'explique pas toutes les différences d'insertion et les étudiants mûs par un projet professionnel déterminé ont toutes les chances de tirer leur épingle du jeu, y compris en suivant un parcours classique et moins prestigieux.

## **E. La professionnalisation via les expériences extra scolaires**

Enfin, à la diversité des parcours du fait des filières suivies, des diplômes engrangés et du niveau de professionnalisation des formations suivies, se superpose **la diversité des épisodes extra scolaires qui jalonnent un parcours et qui peuvent contribuer à renforcer son caractère professionnel**. Les étudiants ont la possibilité, durant leurs études, d'effectuer des stages non obligatoires, des années de césure (par exemple Gauthier, 2008 ; Didier & Simonin, 2007), d'exercer de petits jobs ou des emplois réguliers (par exemple Belgith, 2015), de s'engager dans du travail associatif (Margaria,

2017), d'obtenir des diplômes extra universitaires (BAFA, diplômes de langues,...), ..., autant d'épisodes qui peuvent s'avérer plus ou moins professionnalisants car potentiellement utiles au moment de l'insertion professionnelle. Tous ces éléments tendent à complexifier les parcours et mettent en évidence la porosité de plus en plus évidente entre situations d'études et d'emploi dans l'enseignement supérieur, que ce soit à partir d'enquêtes statistiques (par exemple Béduwé *et al.*, 2019) ou d'entretiens auprès des étudiants (Pinto, 2010).

De plus en plus d'étudiants sont amenés à travailler pendant leurs études, pour des raisons financières mais pas seulement (Béduwé, Giret, 2016). La dimension « professionnalisante » de ces activités parallèles, hors cursus et bien souvent sans lien avec les études, semble de plus en plus reconnue, à la fois par les étudiants (Belgith, 2015 ; Béduwé *et al.*, 2018) et par le marché du travail (Béduwé, Giret, 2004 ; 2018). Cependant, tous ces travaux soulignent l'extrême diversité des situations de travail étudiant et des opportunités professionnelles qu'elles procurent. Ainsi la place du travail salarié dans les trajectoires d'études, le nombre d'heures travaillées et le lien entre emploi et études s'avèrent déterminants pour évaluer la valorisation de cette expérience. Ces critères sont également ceux qui augmentent le risque d'un échec aux examens ou d'un abandon des études, comme le montrent de nombreuses nationales et internationales (Beffy *et al.*, 2009 ; Body *et al.*, 2017 ; Pinto, 2010 ; Zilloniz, 2017 ; ...). Le sens des causalités entre décrochage et emploi étudiant est cependant complexe comme le montrent des analyses qualitatives (Beaupère & Boudesseul, 2009) et longitudinales (Béduwé *et al.*, 2019). Ces derniers ont ainsi montré qu'une activité rémunérée lourde et récurrente pouvait conduire à faire des études longues, quitte à rallonger le parcours d'études, et sous réserve de gérer correctement l'inconfort, la fatigue, l'usure et l'isolement inhérents à ce cumul.

L'incitation faite aux jeunes à suivre une partie de leurs études à l'étranger repose sur l'idée d'un lien entre mobilités internationales et employabilité des jeunes. Effectivement, ces expériences d'études à l'étranger permettent aux étudiants d'acquérir de nouvelles compétences voire même de se constituer des réseaux internationaux (Brézault, 2016). Ces expériences peuvent s'avérer positives au moment de l'insertion professionnelle (Calmand *et al.*, 2014), tout en se révélant dépendantes des filières de formation et des milieux sociaux dont les étudiants sont issus (Calmand *et al.*, 2016). De fait, poursuivant leurs recherches, Calmand, Condon, Pietropaoli, Rouaud & Santelli (2018) ont montré, à l'aide des données de l'enquête Céreq Génération 2010, qu'il existait, comme pour le travail étudiant, une telle diversité dans ces expériences qu'il était difficile de conclure à une plus-value au moment de l'insertion. Seuls les séjours longs et certifiants semblent valorisés à terme, mais seulement chez ceux qui n'avaient pas connu d'autre mobilité géographique, ni pendant leurs études ni après.

Grâce aux données du Céreq et des Observatoires, on dispose aujourd'hui d'études et de résultats bien établis sur l'impact de certaines étapes d'un parcours et de leurs éléments de professionnalisation sur l'accès à l'emploi des diplômés du supérieur. Au total, plus un parcours est long, plus il a de chances d'être complexe en termes de savoirs, de connaissances, de compétences ou encore de signaux quant aux capacités de l'étudiant et plus l'analyse et a fortiori **l'interprétation des interactions possibles avec les parcours d'insertion professionnelle le sont également**. D'autant que les résultats observés ne dépendent pas seulement de la qualité intrinsèque et de la spécificité des différents éléments de formation ou de parcours d'un individu. Ils dépendent de la conjoncture et des concurrences qui s'exercent sur le marché du travail au moment où le diplômé se présente pour chercher un emploi (Béduwé & Vincens, 2011). Et comme le soulignent ces auteurs, leur efficacité

économique est à juger à l'aune des indicateurs choisis : salaire, chômage, emploi qualifié, satisfaction..., à court ou à long terme.

## F. Des parcours de formation marqués socialement

Le développement de l'éducation a amené aux portes de l'enseignement supérieur des générations de bacheliers toujours plus nombreuses et socialement plus diversifiées. Toutes séries confondues, le taux d'accès au baccalauréat des générations a continuellement augmenté, y compris au sein des différentes classes sociales (Selz & Vallet, 2006). C'est ce qu'on appelle la démocratisation quantitative. Mais dans le même temps, les divergences sociales au sein des différentes séries se sont accrues. C'est ce que Pierre Merle (2000) a appelé la démocratisation ségrégative en montrant que si l'accès au baccalauréat s'était généralisé (démocratisation), l'accès aux différentes séries dépendait de l'origine sociale (ségrégation). Ce raisonnement peut être étendu à l'enseignement supérieur dans la mesure où le type de baccalauréat ainsi que la mention, marqués socialement, déterminent la suite des études supérieures (Duru-Bella & Kieffer, 2008). Les inégalités sociales, loin de s'effacer, se déplacent voire se prolongent vers l'enseignement supérieur. Brinbaum, Huguée et Poullaouec (2018) ont ainsi montré, à l'aide d'un panel d'élèves entrés au collège en 1995, que les inégalités d'apprentissage en primaire ont un impact sur l'entrée dans l'enseignement supérieur, la réussite en licence ainsi que sur le devenir post licence. Ils mettent en évidence, en établissant cinq types de licenciés, les manières dont les parcours scolaires, l'origine sociale et les conditions d'études se combinent, différencient nettement les titulaires de licence et la suite de leurs études.

Au total, si l'origine sociale des étudiants évolue peu d'une année sur l'autre, elle est très contrastée selon les filières ou types de formation (STS, IUT, Ecole petites et grandes, Université ...), selon les champs disciplinaires, et *in fine*, selon les niveaux d'études atteints. Ainsi les enfants issus de milieux favorisés (parents cadres ou profession intellectuelle supérieure) représentent 35 % de l'ensemble des étudiants toutes formations supérieures confondues (RERS2018). Ils sont cependant fortement surreprésentés dans les troisièmes cycles (41 %) et les grandes écoles (61 % à l'ENS) ainsi que dans les formations universitaires en Sciences politiques et droit (37 %) ; ils sont au contraire très sous représentés en STS (16 %), en AES (21 %) et en STAPS (29 %) et en dessous de la moyenne (31 %) en licence. Ces contrastes, fruit de comportements et de stratégies marquées socialement, conduisent à considérer l'enseignement supérieur français comme un espace segmenté et hiérarchisé socialement (Verley & Zilloniz, 2010)

Cette hiérarchisation sociale est le produit d'une **sélection** qui prend sa source dès l'école primaire, qui se matérialise à l'entrée dans l'enseignement supérieur via le type (voie, série, mention) de baccalauréat obtenu, et qui se prolonge tout au long des parcours de formation supérieure. Certains diplômes / formations / filières / spécialités ou encore cursus sont plus attractifs que d'autres et, les places étant limitées, les postulants y sont plus ou moins sévèrement sélectionnés. Si le tri des candidats repose largement sur les capacités scolaires, présentes et passées, on sait qu'elles sont en grande partie déterminées par l'origine sociale.

Ainsi, par exemple, le taux de réussite à la licence en 4 ans est en moyenne de 39 % mais il varie fortement selon différents critères révélateurs des "performances scolaires" antérieures de l'étudiant (RERS 2018) : la réussite est rare chez les titulaires d'un baccalauréat professionnel (6 %) alors qu'elle concerne un bachelier général sur deux (50 %) ; elle est de 48 % chez les étudiants ayant passé le baccalauréat « à l'heure » et tombe à 16 % parmi ceux qui l'ont obtenu avec plus d'un an de retard.

Elle dépend aussi du parcours après le baccalauréat puisque 41 % des étudiants entrés directement à l'Université vont réussir en 4 ans contre 25 % de ceux qui ont attendu deux ans pour le faire. Ces marqueurs scolaires sont corrélés avec l'origine sociale puisque la réussite en licence concerne à peine un jeune sur trois issu de milieux défavorisés (31 %), sur représentés parmi les bacheliers professionnels, et près de la moitié des jeunes issus au contraire d'un milieu très favorisé (48 %), plus souvent à l'heure et titulaires d'un baccalauréat scientifique. Ainsi « l'enseignement supérieur, en même temps qu'il s'est ouvert à des fractions accrues de la jeunesse, a connu une diversification croissante de ses filières, rendant possible la multiplication des hiérarchies internes et donc le maintien, voire le renforcement, des inégalités sociales en son sein » (Pinto, 2008).

La plupart des recherches présentées aux paragraphes précédents font le parallèle entre professionnalisation, sélection universitaire et segmentation sociale des publics. La hausse des niveaux d'éducation et la professionnalisation des enseignements, bien réelles et qui touchent l'ensemble des jeunes, n'ont donc pas gommé, au contraire, les inégalités sociales d'accès aux filières et aux formations qui permettent une insertion professionnelle dans les meilleures conditions. Comme l'analyse Lemistre (2015), la régulation des « files d'attente pour l'emploi » se fait de plus en plus via la professionnalisation des formations supérieures qui génèrent leurs propres files d'attente, créant ou reproduisant ainsi les inégalités d'accès liées à la sélection.

Ces différences sociales sont effectivement susceptibles de jouer également sur le processus d'insertion professionnelle, via le niveau d'éducation atteint mais pas seulement, comme le montre l'analyse dans plusieurs pays des triangles Education, Destinée professionnelle et Origine sociale (Bernardi & Ballarino, 2016). Dans chacun des 14 pays étudiés, les chercheurs ont montré que l'origine sociale avait toujours un effet net sur la réussite professionnelle, c'est à dire par-delà l'effet, plus fort cependant, qui s'exerce via le niveau d'éducation atteint. Dans le cas français, ce résultat s'avérait toutefois plus net en milieu de carrière qu'en début de vie professionnelle et faible voire inexistant pour les diplômés de l'enseignement supérieur (Bouchet, Peugny, Vallet, 2016). Ces auteurs ont affiné ces résultats en reconduisant l'analyse auprès de deux cohortes de jeunes débutants (Vallet et Goffette, 2018). Ils confirment l'impact direct de l'origine socio-économique et culturelle des jeunes sur leur insertion professionnelle et si ce résultat s'explique en grande partie par les inégalités d'accès aux diplômes les plus élevés, il ne s'y réduit pas. A diplôme égal, l'insertion est moins bonne pour les jeunes issus de familles ouvrières ou de familles peu diplômées.

Finalement, les parcours de formation peuvent être vus, *a posteriori*, comme la trace de stratégies formatives (contraintes par l'offre) qui vont marquer le processus d'insertion. L'interprétation des interactions entre parcours de formations et processus d'insertion professionnelle dépend du cadre théorique que l'on se donne. Dans les études citées, l'interprétation relève le plus souvent du choix " *d'une stratégie rationnelle d'acquisition de compétences ou de signaux afin d'améliorer la qualité d'un curriculum vitae ou, au contraire, d'un déterminisme structurel qui ne fait que reproduire les inégalités et favoriser les "héritiers" aussi bien dans leur parcours universitaire que dans leur parcours professionnel*" (Giret, 2003). Mais il est clair que les deux cadres ne s'excluent pas.

## **II. Vers une professionnalité étudiante**

On assiste donc à une évolution de l'enseignement supérieur qui fait de l'insertion professionnelle son objectif principal. Tout étudiant doit être professionnalisé et chaque étudiant est, par ailleurs,

incité à le faire. Observée *a posteriori*, une fois les études achevées, cette professionnalisation apparaît comme un processus largement individuel. C'est l'étudiant lui-même qui se professionnalise non seulement du fait de ses choix de formation mais à travers l'ensemble de son expérience de vie étudiante (Dubet, 1994). Chacun des épisodes professionnalisants, ou supposés tels, qu'il accumule au cours de ses études lui confère une combinaison particulière de compétences pouvant se révéler utiles professionnellement : c'est ce que nous avons appelé la professionnalité d'un étudiant (Béduwé Mora, 2017). La professionnalité est le résultat d'un processus de professionnalisation individuel, complexe et multiforme, qui s'alimente de ses choix de formation et d'éléments de parcours portés par une stratégie de formation et d'insertion.

### **A. Comment les étudiants se construisent une professionnalité ?**

La professionnalité d'un étudiant se construit progressivement au fil de ses études et de ses expériences. Elle ne se réduit pas aux enseignements formels, et encore moins à son diplôme terminal. Tous les épisodes d'un parcours susceptibles d'apporter des compétences utiles sur le marché du travail contribuent à l'enrichir : connaissances théoriques ou savoirs pratiques, compétences spécifiques à un domaine d'études ou simplement connexes voire transversales à plusieurs domaines d'études, mais également connaissances sur le fonctionnement du marché du travail et ses propres capacités, constitution de réseaux professionnels... Elle se façonne au fil de son parcours, en fonction des épisodes professionnalisants, ou supposés tels, qui vont s'enchaîner ou se superposer dans des combinaisons variées. Ainsi, les diverses expériences d'emploi en cours d'études, intégrées ou non au cursus de formation (stages, alternance mais aussi activités salariées et jobs étudiants), les séjours d'études à l'étranger, la participation à des dispositifs de préparation à la vie professionnelle, ou encore l'engagement associatif, l'activité syndicale ou militante, dès lors qu'ils sont susceptibles d'enrichir un CV et d'être valorisés au moment de l'insertion professionnelle ultérieure, contribuent à façonner la professionnalité d'un étudiant. Plus l'apport en termes de professionnalisation de chacun de ces épisodes est important, plus la professionnalité s'enrichit et plus le CV devient attractif pour les employeurs. Ainsi, par exemple, on peut faire l'hypothèse qu'un stage de longue durée où l'étudiant met en pratique ses connaissances ou encore un job étudiant en relation avec les études suivies auront un apport professionnel supérieur à celui d'un stage de 15 jours à faible contenu spécifique ou un job étudiant à caractère alimentaire. Des recherches ont en effet souligné la valeur professionnelle d'un stage de qualité (Giret & Issehnane, 2012) ou d'un emploi étudiant « qualifié » (Béduwé & Giret, 2004). Mais ces premières expériences de travail sont susceptibles de donner des compétences ou des signaux de compétences quelles que soit leur durée et leur qualité.

Une première façon d'appréhender la professionnalité est de s'intéresser à la manière dont les étudiants ont enchaîné ou cumulé ces épisodes tout au long de leur parcours d'études. Il s'agit alors de les repérer et de les décrire afin de dégager des "profils type" de professionnalité (Béduwé et Mora, *op. cit.*). Nous allons y revenir.

### **B. De quelles compétences cette professionnalité est-elle faite ?**

La succession variable d'épisodes professionnalisants que connaît l'étudiant lui procure une combinaison variable de compétences. Une seconde manière d'appréhender la professionnalité est d'essayer de décrire cette combinaison de compétences. Pour ce faire, on a proposé un classement

de ces compétences selon 3 registres (Béduwé et Mora, 2016). Un premier registre est celui des compétences disciplinaires, c'est-à-dire toutes les compétences ancrées dans le domaine professionnel plus ou moins circonscrit de sa formation. Toutes les compétences acquises en lien avec la formation relèvent de ce registre. Le second registre est celui des compétences générales ou transversales à plusieurs domaines professionnels, telles que les langues étrangères, la capacité d'adaptation, la motivation, l'esprit d'ouverture, et, plus généralement, les compétences qui témoignent d'une forme d'acculturation au marché du travail. Enfin le troisième registre recense les signaux distinctifs que possède un étudiant qui garantissent, ou qui contribuent à garantir, que les compétences affichées sont effectivement détenues : le passage par une filière sélective, l'obtention d'une mention, la possession d'un double diplôme.

Plus précisément, *les compétences disciplinaires* ou *compétences professionnelles spécifiques* sont les compétences à la fois théoriques et pratiques, délivrées par les diplômes explicitement orientés vers un domaine professionnel plus ou moins circonscrit. Pour Gayraud *et al* (2011), elles reposent « sur l'apprentissage de trois niveaux de ressources nécessaires à l'exercice des métiers visés : les savoirs ou connaissances fondamentales fondatrices d'une activité professionnelle, les savoir-faire nécessaires à son exercice et les savoir-être liés à la socialisation à la culture spécifique d'un groupe professionnel. » Si les savoirs professionnels sont enseignés dans les diplômes professionnels (BTS, DUT, L3, M2pro ...), les savoir-être et savoir-faire sont acquis ou renforcés par toutes les expériences en milieu de travail qui permettent leur mise en application, c'est-à-dire qui transforment des savoirs disciplinaires en qualifications. Pour les employeurs, ces compétences minimisent le coût et le temps de formation spécifique à l'occupation d'un poste de travail donné (Giret & Moullet, 2008 ; Béduwé & Larré, 2000). Ces compétences ne se réduisent pas à la spécialisation des savoirs. Elles font partie d'un corpus de savoirs et connaissances dans un domaine académique ou professionnel qui peut être plus large que ne le laisse entendre la spécialité du diplôme terminal. Elles permettent à l'étudiant de candidater sur une gamme d'emplois connexes à ceux explicitement visés par son diplôme. Ainsi certains stages, les situations d'alternance (apprentissage ou contrats de professionnalisation) mais également certaines expériences extra-universitaires, sociales ou professionnelles, menées parallèlement aux études peuvent permettre l'acquisition de compétences disciplinaires *dès lors qu'elles entretiennent un lien avec les études*. On peut également faire l'hypothèse que ces expériences seront d'autant plus riches en compétences disciplinaires qu'elles auront été nombreuses et longues.

A l'opposé, un stage court sans mise en application des connaissances, un stage à l'étranger à visée culturelle ou un job étudiant à caractère alimentaire vont surtout permettre aux étudiants de se frotter au monde du travail, d'en apprendre les codes. Ils peuvent également favoriser la mise en place de réseaux (anciens employeurs, travail associatif...) autant que la capacité à les mobiliser avec pertinence dans le cadre d'une recherche d'emploi. Ils témoignent ainsi d'une préparation au marché du travail et de l'acquisition de *compétences plus générales*, transversales et transférables d'un secteur à l'autre. Ces compétences peuvent signaler des capacités d'adaptation importantes que les employeurs apprécieront. Ces compétences ne sont pas spécifiques à une formation, mais plutôt à un niveau d'études (Calmand *et al.*, 2015). Les dispositifs d'aide aux étudiants qui se sont progressivement mis en place dans les établissements d'enseignement supérieur, et notamment les universités, visent souvent au développement de ces *compétences plus générales* en termes de connaissance du monde du travail et des entreprises. Elles entendent doter les étudiants d'une

capacité de réflexivité sur leurs savoirs, d'une souplesse face aux difficultés qu'ils pourraient rencontrer dans leur cheminement professionnel.

Enfin, certains éléments du parcours tels que le passage par des filières professionnelles très réputées en termes de réussite professionnelle, et qui sont souvent les plus sélectives, comme le passage par une classe préparatoire, même si celui-ci n'a pas débouché sur l'accès à une grande école, l'excellence scolaire, les séjours à l'étranger... sont des signaux distinctifs qui permettant de garantir que les compétences affichées sont effectivement détenues. Dès 1992, Vincens et Chirache montraient que la qualité professionnelle d'une formation ne se décrétait pas, mais qu'elle devait, au contraire, être reconnue *a priori* par tous les acteurs concernés, universités, étudiants et employeurs. Trois critères étaient à respecter : *clarté* quant à la nature des compétences délivrées, *consensus* quant à la pertinence des compétences acquises vis-à-vis du domaine professionnel visé et enfin *confiance* dans le niveau d'exigence de la formation et dans le fait que les compétences étaient effectivement possédées. Les signaux distinctifs alimentent cette confiance partagée dans la valeur professionnelle des compétences détenues.

Chaque étudiant possède des compétences plus ou moins importantes dans chacun de ces registres mais c'est leur combinaison qui va intéresser un futur employeur. Comme le montre Lazear (2003) les entreprises peuvent être différenciées selon le poids qu'elles accordent aux différents types de compétences que possède un individu (*skill-weights approach*). En ce sens aucune des compétences de l'individu considérée seule n'est spécifique à l'entreprise qui les considère toutes comme générales. En revanche leur « combinaison pondérée » peut s'avérer spécifique aux besoins d'une entreprise, chaque entreprise pouvant d'ailleurs accorder un poids différent à chacune des compétences.

### **C. Les effets attendus de la professionnalité sur l'insertion professionnelle**

La professionnalité telle que nous l'avons définie se distingue de la notion d'employabilité ce qui n'est pas sans conséquences sur la manière d'évaluer ses effets au moment de l'insertion professionnelle.

#### **1) La professionnalité renvoie à une vision plus exigeante des relations formation emploi que l'employabilité**

Définie comme le résultat d'un processus de professionnalisation qui permet l'acquisition de compétences générales et professionnelles susceptibles d'améliorer l'accès à l'emploi et l'insertion professionnelle, la professionnalité s'apparente fortement à la notion d'employabilité. Les deux concepts s'appuient sur la notion de compétences individuelles plutôt que sur celle, ou en complément, de qualification collective (diplôme) et tous deux font référence aux capacités d'un individu à mobiliser ces compétences pour accéder durablement à l'emploi. Ainsi pour Wittorski (2011, p.7) « l'intention de professionnalisation accrue des individus par la formation, dans une conception moins 'adéquationniste' que 'transversaliste' des rapports formation-emploi, vise à développer et à assurer leur 'employabilité permanente' (notion européenne de 'professionnalisation durable'), source de mobilité constitutive de parcours professionnels variés, de manière à répondre à des impératifs de flexibilité plus grande de l'activité et donc du marché du travail et des emplois ». Il s'agit bien, dans un cas comme dans l'autre, de ne pas réduire les compétences aux seules compétences spécifiques et de mettre en avant la responsabilité individuelle

dans leur acquisition pour la professionnalité, dans leur acquisition et leur maintien pour l'employabilité.

Elles se distinguent cependant sur deux aspects importants quand on parle d'accès à l'emploi des jeunes. Le premier est que la professionnalité se situe clairement au sein de la formation (initiale) et donc en amont de l'emploi proprement dit. Elle est un potentiel qui ne devient réalité – employabilité – qu'à l'épreuve du marché du travail, dans une perspective de résultat. Dit autrement la professionnalité fait référence au parcours de formation (initiale) d'un étudiant tandis que l'employabilité ne fait sens qu'en référence à sa trajectoire professionnelle, c'est-à-dire qu'elle doit tenir compte de l'état du marché de l'emploi (Dietrich, 2013). Le second, qui découle du premier, est que la professionnalité est porteuse d'attentes professionnelles spécifiques de l'étudiant, attentes qui vont l'inciter à chercher un emploi en relation avec sa formation ou son projet professionnel (Béduwé, 2018). Obtenir un emploi relativement précis est en effet l'objectif de la professionnalisation des études supérieures (Vincens & Chirache, 1992), objectif porté et entretenu par une approche toujours très « adéquationniste » des politiques de formation en France (Charles, 2014). Selon cet auteur, la formation professionnelle en France, comparée à d'autres pays comme la Suède ou le Royaume Uni, relève d'une logique de pré-professionnalisation, ou pré-qualification, consistant à préparer les jeunes à l'exercice d'un métier relativement circonscrit. De son côté, l'employabilité telle qu'elle est définie au niveau européen (Soldano, 2018) ou en France (Gazier, 2012) se préoccupe essentiellement de la durabilité de la relation d'emploi et ne dit rien sur sa qualité en termes de compétences exercées. Ainsi pour Gazier (*ibid.*) l'employabilité se définit comme « l'aptitude à obtenir et conserver un emploi 'normal', c'est-à-dire non protégé », ce qui ne dit rien (d'explicite) quant à l'utilisation satisfaisante des compétences acquises en formation.

Ces différences ne sont pas sans conséquences sur la manière d'évaluer l'insertion professionnelle et le rôle qu'y joue la professionnalité.

## **2) Professionnalité et qualité de l'emploi obtenu**

La fin du processus d'insertion – d'autres diront sa réussite – est une question largement débattue que l'on pourrait résumer en disant qu'elle correspond à l'obtention d'une situation professionnelle à la fois stabilisée (Vernières, 1997 ; Giret, 2000) et en relation avec les attentes de l'étudiant (Vincens, 1997). Ces attentes, à la fois subjectives et objectives, dépendent des priorités que se donne un individu et des valeurs qui sont les siennes. Ces valeurs pouvant varier d'un individu à l'autre, l'évaluation de la réussite se doit d'être multifactorielle et tenir compte à minima de deux dimensions : l'accès à l'emploi (durable) d'une part et la qualité de l'emploi trouvé d'autre part. La première relève de l'employabilité et évalue la capacité d'un étudiant à trouver rapidement du travail et à stabiliser sa situation professionnelle. Elle est complétée par la seconde qui évalue la capacité d'un étudiant à obtenir un emploi en relation avec ses attentes et celles de sa formation.

La qualité de l'emploi est elle-même multifactorielle. Elle peut être appréciée à travers certaines caractéristiques objectives utilisées aujourd'hui par les économistes dans les évaluations internationales des politiques de l'emploi (Davoine & Erhel, 2007 ; Erhel & Guergoat Larrivière, 2016). Chez les débutants, elle inclut le salaire, la stabilité de la relation d'emploi à travers le type de contrat de travail (contrat temporaire ou permanent, temps partiel voulu ou subi ...), les conditions de travail (horaires de travail, pénibilité, ...), l'accès à la formation continue et les possibilités de promotions (Moncel, 2012). On peut y ajouter des dimensions plus subjectives relatives à la

satisfaction du jeune vis à vis de sa situation (satisfaction salariale, sentiment d'insécurité professionnelle, réalisation professionnelle...).

Analyser le rôle de la professionnalisation d'un étudiant dans le déroulement de son insertion professionnelle oblige à s'intéresser à une autre dimension : celle de la (bonne) utilisation dans l'emploi des compétences acquises en formation. En effet, évaluer les effets de la professionnalisation sur l'accès à l'emploi ne peut occulter que son objectif premier, en France, est de donner à l'étudiant des compétences professionnelles relativement circonscrites afin qu'il puisse occuper des emplois dans un domaine professionnel spécifique. Bien qu'aucune formation, même professionnelle, même sélective, ne garantisse à tous ses étudiants un tel emploi, la professionnalisation a pour but d'augmenter les chances d'y parvenir et l'évaluation de l'insertion professionnelle doit en tenir compte.

Dans le cas des formations générales (licences), cette correspondance formation emploi est évaluée à travers le niveau d'emploi atteint (Lemistre, 2012), la satisfaction professionnelle de l'étudiant ou encore l'existence d'un lien explicite avec son projet professionnel. Ainsi, pour Delès (2017, p.14), chez les étudiants littéraires « Le projet professionnel se présente comme l'équivalent fonctionnel dans les formations généralistes de l'adéquation de fait dans les formations professionnalisantes ». On estime ainsi que les compétences sont (correctement) utilisées dès lors que l'étudiant n'est pas déclassé, qu'il est satisfait ou, plus subtil, qu'il exerce un emploi correspondant à son projet professionnel. Dans tous les cas on suppose que la formation a joué un rôle explicite dans l'atteinte de tels emplois.

Dans le cas des formations professionnelles l'appréciation quant à la bonne utilisation des compétences est une question théoriquement et méthodologiquement difficile, sujette à débat, comme en témoigne la revue de littérature réalisée par Giret (2015). Trois dimensions sont habituellement convoquées (voir ouvrage collectif coordonné par Giret, Lopez et Rose, 2005) : la correspondance en termes de niveau (déclassement), la correspondance en termes de spécialité (adéquation) et enfin la correspondance telle que ressentie par les jeunes en emploi (adéquation ou déclassement subjectifs).

### **3) Professionnalité et adéquation entre spécialité de formation et spécialité d'emploi**

La mesure de l'adéquation entre spécialités de formation et d'emploi est méthodologiquement délicate car elle suppose d'établir des tables de correspondance entre spécialités de formation et d'emploi, alors même que l'on sait que certaines spécialités peuvent être transversales. Ainsi l'obtention d'un emploi « adéquat » ne peut être considérée comme un indicateur de la qualité de l'emploi. Mais c'est surtout l'utilisation de cette notion d'adéquation dans l'évaluation des formations qui pose problème. Si l'objectif d'adéquation est bien au cœur des politiques de professionnalisation des diplômés, sa mesure en revanche ne peut servir à évaluer la performance de cette politique, sans tomber dans une logique « adéquationniste » largement dénoncée par les chercheurs (Ourliac, 2005 ; Bédoué & Giret, 2009). Dans le cadre de la théorie du capital humain, les emplois visés *a priori* par la formation sont ceux qui, en retour, doivent permettre de valoriser la formation de manière optimale (Dupray, Recotillet, 2005 ; Giret & Moullet, 2005 ; Charnoz, 2011). Pourtant cette correspondance entre spécialité de formation et spécialité d'emploi (adéquation) est loin d'être assurée, y compris pour les formations professionnelles (Chardon, 2005 ; Lainé, 2005) et quand c'est le cas, elle n'assure pas toujours les meilleurs salaires (Bruyère & Lemistre, 2010) ni

même les meilleures situations (Béduwé & Giret, 2010). Ce qui conduit Rose (2005) à conclure un ouvrage collectif consacré à cette question que cette absence de correspondance formelle entre diplôme et emploi, y compris au sein des filières professionnelles, ne constitue pas un problème en soi. Elle est en effet inhérente à un marché du travail où les acteurs – les diplômés et les employeurs – sont libres de se choisir (Vincens 2005) et où l'appariement – toujours singulier – entre un individu et un emploi (un poste) se fait sur la base d'un échange de compétences qui ne se réduisent pas à celles certifiées par le diplôme ou exigées par le poste. Et encore moins par une correspondance stricte entre les compétences jugées de part et d'autres spécifiques plutôt que générales ou transversales.

Le diagnostic « d'inadéquation » masque la difficulté que les enquêtes statistiques ont à repérer les compétences d'un individu et à évaluer le rôle exact de la formation formelle dans la prise d'un emploi. Ainsi, au paradigme de l'adéquation qui voudrait que l'emploi « adéquat » soit la solution optimale garantissant la performance d'une formation, Vincens (2008, p. 167) propose de substituer celui de la convenance où chacun des acteurs recherche ce qui lui convient en fonction de ses atouts et de ses contraintes. Ce paradigme est fondé sur l'idée générale qu'il existe une grande variété de compétences utilisées dans le travail. Ce qui laisse beaucoup de degrés de libertés pour que la relation entre un individu et un emploi, soit entre deux ensembles de compétences, soit efficace.

La professionnalité doit être évaluée dans ce cadre. Elle est faite de compétences acquises ailleurs que sur les bancs de l'école, de compétences connexes aux compétences spécifiques certifiées par le diplôme mais aussi de savoirs techniques communs à plusieurs formations ou diplômes de spécialités distinctes. Les jeunes construisent une partie de leur professionnalité en dehors de leur spécialité de formation et même de leur domaine de spécialité. Un diplômé en sciences peut par exemple avoir acquis des compétences juridiques dans le cadre d'un travail associatif. Par ailleurs, dans l'enseignement supérieur, les compétences disciplinaires s'appuient sur un niveau d'études élevé qui développe les capacités d'apprentissage et d'adaptation des étudiants. Les expériences professionnelles peuvent nourrir les compétences disciplinaires mais également élargir les réseaux professionnels, accroître les compétences transférables, la connaissance du marché du travail et la capacité des étudiants à reconnaître et se saisir d'une bonne opportunité d'emploi. Un parcours composé d'épisodes professionnalisants fréquents et longs, y compris dans le champ disciplinaire de la formation, peut alors élargir la gamme des emplois possibles et finalement réduire la probabilité d'occuper à terme un emploi en correspondance stricte avec le domaine de formation (adéquation). On se place alors dans la théorie de l'allocation (*Assignment theory*) qui met en avant l'hétérogénéité des tâches et de leur combinaison dans les emplois, hétérogénéité à laquelle ne peut répondre qu'une diversité de compétences, en partie déconnectées de la formation initiale. Dans ce cas, la professionnalité d'un étudiant diplômé, même riche en compétences disciplinaires relativement spécifiques, laisse des degrés de liberté aux employeurs pour les recruter sur des activités plus ou moins ciblées.

Mais, à l'inverse, la professionnalité peut renforcer les compétences spécifiques ou disciplinaires certifiées par le diplôme terminal et dès lors que cela intéresse un employeur, rendre l'adéquation plus probable. Il en est ainsi si l'on se place dans le cadre de la théorie du capital humain. Les étudiants, en accumulant les expériences en relation avec leurs études, investissent dans un capital humain relativement spécifique qui, faute de transférabilité, ne peut être correctement valorisé que sur un sous ensemble déterminé d'emplois (Heijke, Meng & Ris, 2003). Il se peut aussi que ce surplus

de compétences disciplinaires souligne une forme d'attachement à un domaine professionnel et la motivation à les acquérir. Il se peut enfin que cet enrichissement disciplinaire soit aussi l'occasion pour l'étudiant d'intégrer les perspectives d'emploi dans son domaine. Pour l'employeur, cela signifie une meilleure préparation et donc une plus grande performance dans le domaine ciblé (Dupray & Recotillet, *op. cit.*).

### **III. Application à l'aide des données de l'enquête Génération 2010**

Cette dernière partie propose une application empirique de la notion de professionnalité. Nous utilisons pour cela les données de l'enquête Génération 2010 du Céreq. Deux mesures de la professionnalité d'un étudiant sont proposées, l'une en termes de profils de parcours et l'autre en termes de compétences acquises (A) qui permettent de se pencher sur les liens que la professionnalité entretient avec l'origine sociale (B) puis avec l'insertion professionnelle (C).

Ces résultats complètent et prolongent ceux que nous avons déjà établis (Béduwé et Mora, 2016, 2017 ; Beduwé, 2018).

#### **A. Deux mesures empiriques de la professionnalité**

La mesure empirique de la professionnalité d'un étudiant nécessite de disposer de données décrivant les parcours de formation des étudiants. Le repérage des épisodes d'un parcours et la manière de décrire leur caractère plus ou moins professionnalisant varient d'une enquête à l'autre, ce qui implique que la mesure de la professionnalité dépend des données utilisées. Nous utilisons l'enquête Génération 2010 du Céreq qui contient des informations sur le parcours de formation depuis leur entrée dans l'enseignement supérieur des étudiants sortis en 2010 de l'Université. La population étudiée est celle des étudiants sortis de second cycle de l'enseignement supérieur, diplômés ou non : sortants de L3 générales et professionnelles, de master 1 ou 2, d'écoles d'ingénieurs ou de commerce. L'enquête contient également des données sur les caractéristiques personnelles des étudiants, et notamment sur leur origine sociale, et des informations sur le déroulement de leurs trois premières années de vie professionnelle.

Concernant le parcours de formation, l'enquête permet de repérer les épisodes suivants : le baccalauréat et sa mention, le point d'entrée dans l'enseignement supérieur (université, STS, IUT, CPGE, école ...), les diplômes obtenus entre le baccalauréat et le diplôme de sortie (diplôme terminal), les différents stages suivis, le mode de formation (apprentissage, contrat de professionnalisation), les éventuels séjours à l'étranger, la participation à des dispositifs de professionnalisation au sein de leur établissement<sup>4</sup>, et, enfin, les activités salariées exercées parallèlement aux études. Les données contiennent également des précisions sur le nombre, la durée et la qualité des stages (mise en application – ou non - des connaissances), la nature des séjours à l'étranger (loisirs ou travail), le rapport entre travail étudiant et études (direct, proche ou nul) ... etc. Le diplôme terminal n'est pas considéré comme un épisode dans la mesure où il ne peut être caractérisé comme plus ou moins professionnel ; en revanche, l'échec au diplôme terminal et le niveau de formation atteint (Bac +2 à Bac +5) sont pris en compte. Au total, on dispose de 45 variables permettant de décrire les épisodes d'un parcours et leur degré de professionnalisation. Ces 45 variables permettent deux mesures du contenu de la professionnalité d'un étudiant (cf. point III) : une mesure en termes de types de parcours (profils de professionnalité) qui décrivent la manière dont les étudiants se sont professionnalisés et une mesure en termes de compétences acquises (selon trois registres).

---

<sup>4</sup> Dispositifs de professionnalisation repérés par l'enquête : aide pour réaliser son CV, pour contacter des entreprises, pour identifier ses compétences, pour connaître les débouchés professionnels, construire un projet professionnel, obtenir un stage, sensibilisation à l'entrepreneuriat, accompagnement pour créer une entreprise.

## 1) Douze profils de professionnalité

A l'aide d'une classification des 45 éléments décrivant les épisodes professionnalisants qu'un étudiant a pu connaître, on a pu mettre en évidence douze combinaisons particulières appelées profils (**tableau1**). Ces 12 profils sont – à deux exceptions près – construits autour d'un élément de professionnalisation partagé par tous les étudiants de ce profil, et qui peut utilement servir à le « résumer » (élément souligné dans le tableau 1). Ce libellé ne doit cependant pas masquer que chacun de ces 12 profils résulte d'une combinaison particulière de plusieurs éléments de professionnalisation qui ne sauraient être isolés. La classe 3 des très bons élèves ayant accumulé les épisodes professionnalisants de bonne qualité est la plus nombreuse avec 25 % des effectifs. Elle constitue la classe de référence dans les modèles.

Ces combinaisons sont suffisamment complexes pour rendre illusoire l'idée de classer les profils selon une échelle de degré de professionnalisation. Autrement dit, il est difficile de prétendre qu'un profil est plus "professionnalisé" qu'un autre et que l'étudiant relevant de ce profil possède une professionnalité plus importante. Cependant, deux profils (3 : accumulation d'épisodes professionnalisants de qualité et 1 : écoles post Bac) témoignent d'une forte accumulation d'épisodes professionnalisants et qui plus est de bonne qualité, c'est-à-dire présentant des durées longues (stages) et en relation avec les études (séjours à l'étranger, stages et travail étudiant) ; à l'opposé trois profils (8 : voies générales, 9 : entrée voie pro, général ensuite et 10 : déçus de leurs stages) regroupent des étudiants sans diplôme professionnel, ayant connu peu d'épisodes et qui plus est souvent courts et faiblement connectés aux études, et un profil (2 : absence de stage) représente des étudiants qui n'ont quasiment connu aucun épisode à caractère professionnalisant. Les autres profils se distinguent par des cumuls variés et hétérogènes d'éléments de professionnalisation.

Grâce aux données de l'enquête Génération 2010 du Céreq, on montre ainsi que **la professionnalisation des étudiants sortis de second cycle de l'Université prend des formes diverses et difficilement comparables.**

**Tableau 1: Profils de professionnalité des étudiants (extrait Béduwé Mora, 2017, p.138)**

	%	Description du profil de professionnalité (éléments de professionnalisation remarquables mis en avant par la classification)	Niveau de diplôme atteint, origine sociale et raisons données à l'abandon des études : variables supplémentaires (1)
Profil 1	5,9	<b><u>Entrées écoles post bac (100%)</u></b> , très bons stages, sortis à bac+5	Ecoles d'Ingé (31%) ou de commerce (15%) ; 10% d'apprentis (diplômés) ; 2/3 de parents diplômés du supérieur
Profil 2	12,8	<b><u>Aucun stage (100%)</u></b> et peu d'éléments de professionnalisation par ailleurs au fil de leurs parcours	Licence générale (39%), diplômés de 1cycle (17%), domaine des SHS (44%) (mais pas de surcroît dans les spécialités scientifiques) ; 38% issus des CSP Ouv&Emp ; taux de boursiers max (49%) et abandons pour lassitude (34%)
Profil 3	24,6	<b><u>Etudiants avant quasiment tous accumulé beaucoup d'éléments de professionnalisation et de qualité</u></b>	Ecoles d'Ingé (23%) ou de commerce (10%) ; mais aussi M2 domaine SHS (45%) ; 10% d'apprentis (diplômés) ; 60% parents diplômés du supérieur ;
Profil 4	12,1	<b><u>Entrées via IUT (90%)</u></b> , bons stages et diplômes professionnels par la suite	Licence pro domaine Maths et sciences (23%) mais aussi LSH & commerce (11%) ; 40% d'apprentis (diplômés)
Profil 5	9,9	<b><u>Entrées via STS (93%)</u></b> , bons stages, et diplômes professionnels par la suite	Lpro Sciences (36%) et SHS (18%) ; 30% d'apprentis (dip.) et/ou 15% de contrat pro après la formation "initiale" ; très peu de parents diplômés du supérieur (35%) ; 39% issus des CSP Ouv&Emp ; abandons pour lassitude (39%)
Profil 6	6,9	<b><u>Doubles-diplômes (100%)</u></b> en fin de parcours, dont au moins un diplôme professionnel	M2 SHS (56%) et sciences (19%) ; abandons pour cause d'emploi trouvé (55%) et/ou lassitude (36%)
Profil 7	2,8	<b><u>Entrées dans le sup via médecine (100%)</u></b> , pas d'expériences à l'étranger, rareté des recours aux modules	Sur représentation de M2 (28%) et de Docteurs revenus passer un M2 (17%), plutôt scientifiques mais pas que; 10% d'apprentis (diplômés) ; 61% parents diplômés du supérieur, 56% d'enfants de cadre avec, par ailleurs, surcroît de boursiers (45%);
Profil 8	6,1	<b><u>Aucun diplôme professionnel (100%)</u></b> , stages ou expériences d'emploi de qualité moyenne, mais pas à l'étranger et peu de recours aux modules, sorties sur échec	Surcroît Licence générale (34%) et M1 (22%) et dip 1 <sup>er</sup> cycle (21%) ; SHS (39%) ou Sciences (18%) ; faible taux de parents dip sup ; max d'abandons pour raisons financières (29%)
Profil 9	6,4	<b><u>Entrés dans le sup via voies pro et voies générales ensuite (100%)</u></b> , avec succès mitigé, stages courts et de qualité moyenne	Taux max de dip1er cycle (45%), M1 (22%) avec par ailleurs BTS (53%) ou DUT (30%) ; 20% d'apprentis (diplômés) ; 39% issus des CSP Ouv&Emp ; taux d'abandons pour lassitude max (42%)
Profil 10	4,3	<b><u>Etudiants déçus de leur(s) stage(s) (100%)</u></b> , avec peu de modules mobilisés	RAS, valeurs moyennes partout
Profil 11	3,7	<b><u>Activités salariées régulières, dans le domaine d'études (100%)</u></b>	Taux max et très très surreprésenté d'abandons pour cause d'emploi trouvé (63%)
Profil 12	4,4	<b><u>Activités salariées régulières, proches du domaine d'études (100%)</u></b>	Taux de boursiers élevé (46%)

**Source :** tableau extrait de Béduwé & Mora (2017), enquête Génération 2010 à 3 ans, Céreq.

**Champ :** 7681 sortants de l'enseignement supérieur (L3 générales et professionnelles, M1, M2, Ecoles d'ingénieurs ou de commerce).

**Note de lecture :** le Profil 1 rassemble 5.9% de l'échantillon. Le point commun de ces jeunes est d'être tous entrés dans le supérieur via une école post bac. Ils partagent tous les autres éléments de professionnalisation retenus pour l'analyse dans les mêmes proportions, remarquablement élevées ou au contraire faibles par rapport à la moyenne de l'échantillon. Par ailleurs, et sans que cela interfère sur la construction des classes, on observe que 31 % sont sortis d'écoles d'ingénieurs et 15 % d'écoles de commerce, que les 2/3 ont des parents diplômés du supérieur et que 10 % ont été apprentis (cf. tableau en annexe électronique de Béduwé & Mora, 2017 pour détails)

(1) ne sont mentionnées ici que les valeurs "remarquables", supérieures ou au contraire inférieures à la moyenne des Profils.

## 2) Professionnalité et registres de compétences

On a ensuite établi une table de passage entre les 45 éléments décrivant les épisodes professionnalisants et les trois registres de compétences, disciplinaires (R1), compétences générales, transversales ou d'acculturation au marché du travail (R2) et enfin signaux distinctifs (R3) (**voir annexe 1** et Bédoué & Mora, 2016, *op.cit.* pour plus de détails). Plus précisément, ces 45 éléments ont été affectés d'un poids témoignant de leur pouvoir à nourrir chacun des trois types de compétences. Ainsi, par exemple, il était demandé aux étudiants ayant eu un stage si celui-ci leur avait permis de mettre en application leurs connaissances de manière totale, partielle ou nulle. On a affecté un score maximal de 2 dans le registre des compétences disciplinaires au stage ayant permis la mise en application *totale* des connaissances, un score de 1 si mise en application *partielle* et 0 si aucune mise en application; En revanche, ce stage, quel que soit son apport en compétences disciplinaires par ailleurs, était affecté d'un score de 1 en compétences d'acculturation au marché du travail. Chaque étudiant possède ainsi un poids relatif sur chaque type de compétence en fonction des éléments de son parcours<sup>5</sup>. Il s'agit d'une opérationnalisation à la fois empirique et arbitraire qui ne peut évidemment constituer une mesure précise des compétences d'un étudiant. Elle permet cependant de doter chaque étudiant d'un proxy du niveau qu'il a acquis pour chaque type de compétences et d'un vecteur (R1, R2, R3) rendant compte de leur combinaison.

Au final, chaque étudiant relève d'un profil de professionnalité particulier et d'un niveau de compétences dans chacun des trois registres. Trois résultats importants émanent du croisement de ces informations (**tableau 2**) :

- **Certains profils présentent des taux moyens de compétences disciplinaires beaucoup plus élevés que d'autres.** Ainsi, et sans trop de surprise, on constate que les étudiants passés par des filières professionnelles (profils 4 : IUT et 5 : STS) et qui, outre un diplôme de BTS ou DUT, ont également bénéficié de stages longs et de qualité ont accumulé un maximum de compétences disciplinaires. C'est également le cas, et de manière moins attendue, des étudiants ayant eu une activité salariée régulière pendant leurs études et en lien direct avec celles-ci (profil 11 : activités salariées dans le domaine d'études) ou encore des étudiants ayant obtenu un double diplôme dont au moins un diplôme professionnel en fin de parcours (profil 6 : doubles diplômes); En revanche, et comme on pouvait également s'y attendre, les compétences disciplinaires (acquises grâce au parcours) sont quasi inexistantes chez les étudiants n'ayant connu aucun épisode professionnalisant (profil 2 : aucun stage) et relativement rares chez les étudiants ayant toujours suivi des voies générales (profil 8) ou une voie générale après une filière pro (profil 9) ou chez ceux qui n'ont eu que des stages de qualité moyenne ou médiocre (profil 10).
- **Il n'existe pas d'effet notoire de substitution entre les trois registres.** Ainsi les étudiants qui n'ont quasiment pas connu d'épisode à caractère professionnalisant (profil 2) ont des scores faibles sur les 3 registres de compétences professionnelles : ces jeunes, nombreux à être sortis au niveau licence générale (39 %), avec parmi eux un taux maximum de boursiers et de milieux modestes (49 % et 38 %) et qui ont abandonné leurs études par lassitude (34 %)

---

<sup>5</sup> Le poids est ramené entre 0 et 1 sur chaque type de compétence (somme des poids correspondant aux éléments pris en compte divisée par le poids maximum).

n'ont pas compensé leur faible spécialisation par des épisodes de parcours ayant pu leur apporter des compétences plus générales ou transversales ni non plus de signaux distinctifs. Les étudiants ayant au contraire accumulé les épisodes professionnalisants de bonne qualité (1 : écoles et 3 : accumulateurs) ont des scores relativement élevés sur les trois types de compétences ; le profil des doubles diplômes (6) semble à ce titre gagnant. Autrement dit, un étudiant qui a accumulé peu de compétences disciplinaires n'aura pas compensé ce manque (ou seulement faiblement) par des compétences plus générales.

- Finalement, en dehors de quelques profils particuliers, on constate que **type de profil et niveau de compétences dans les 3 registres décrivent la professionnalité d'un étudiant de manière complémentaire.**

**Tableau 2 : Profils de professionnalité et types de compétences**

	Type de compétences		
	Disciplinaires (R1)	Générales (R2)	Signaux distinctifs (R3)
1-Entrées écoles post bac, très bons stages, sortis à bac+5	0,46	0,65	0,60
2-Sans stages et peu d'éléments de professionnalisation par ailleurs au fil de leurs parcours	0,05	0,28	0,28
3-Les très bons élèves accumulateurs de beaucoup d'éléments de professionnalisation	0,46	0,68	0,53
4-Entrées via IUT, bons stages et diplômes professionnels par la suite	0,54	0,59	0,51
5-Entrées via STS, bons stages, et diplômes professionnels par la suite	0,51	0,55	0,51
6-Doubles-diplômes en fin de parcours, dont au moins un diplôme professionnel	0,49	0,66	0,61
7-Entrées dans le sup via médecine, pas d'expériences à l'étranger, rareté des recours aux	0,44	0,60	0,54
8-Voies générales de bout en bout, stages ou exp. d'emploi mais pas à l'étranger et peu de	0,29	0,57	0,27
9-Entrés dans le sup via voies pro, voies générales ensuite avec succès mitigé	0,31	0,51	0,31
10-Les jeunes déçus de leur(s) stage(s), avec peu de modules mobilisés	0,29	0,59	0,43
11-Activités salariées régulières dans le domaine d'études	0,54	0,63	0,52
12-Activités salariées régulières proches du domaine d'études	0,41	0,65	0,48
<b>Ensemble des sortants de Bac+3 à Bac+5</b>	0,40	0,58	0,47

Source : enquête Génération 2010 à 3 ans, Céreq, données pondérées.

Note de lecture : Les étudiants présentant un profil de professionnalité de type 1 (Entrés dans l'ES par une école post bac etc...) ont un taux moyen de compétences disciplinaires (R1) de 0,46 sur un maximum théorique de 1, un taux de compétences générales ou d'acculturation au marché du travail de 0,65 (R2) et un taux de compétences relevant de signaux distinctifs de 0,6 (R3).

## B. Diplôme final, professionnalité et origine sociale

Les profils de professionnalité précédents découlent d'une analyse qui porte sur l'ensemble des sortants de second cycle de l'enseignement supérieur, entre Bac +3 et Bac +5. En effet, on a supposé que ces professionnalités étaient le produit de parcours de formation et de vie étudiante en partie communs aux différents diplômes de second cycle et qu'il n'y avait donc pas lieu de les construire diplôme par diplôme. Quelques statistiques descriptives sommaires établies pour chaque profil (**tableau 1**, cf. supra) valident cette hypothèse : la plupart des profils sont partagés par des étudiants qui sortent de l'enseignement supérieur avec des niveaux de diplôme et de spécialité divers. Les mêmes statistiques établies par diplôme montrent qu'il existe cependant des concentrations évidentes entre certains profils et certains diplômes (**tableau 3**). Ainsi par exemple les diplômés sortis à Bac +5 d'une d'école d'ingénieur ou de commerce sont sur représentés dans le profil 1, celui des bacheliers entrés dans l'enseignement supérieur via une école post bac et qui ont par ailleurs

accumulé beaucoup d'épisodes professionnalisants de très bonne qualité (profil 1, 46 % dont 31 % d'école d'ingénieurs et 15 % d'école de commerce) ; mais ce profil prestigieux est également celui de 26 % des diplômés de master 2 et de 3 % des licences pro ; autre exemple, les diplômés de licence pro sont sur représentés parmi les bacheliers entrés dans l'enseignement supérieur via une STS (profil 5 : 36 % licences pro de sciences et 18 % licences pro SHS), mais on y trouve également 16 % de master 2 et 13 % de diplômés de grande école.

Le même constat de diversité / concentration peut être fait concernant l'origine sociale des étudiants au sein de chaque profil (**tableau 4**). L'origine sociale est prise en compte à travers le capital économique de l'étudiant tiré de la catégorie professionnelle de ses deux parents et son capital social transmis par leur niveau d'études. Le capital social est souvent plus discriminant dans l'enseignement supérieur (Lemistre & Ménard, 2016). On constate ainsi que 2/3 des étudiants entrés via une école (profil 1 : écoles post bac) ont des parents diplômés du supérieur et 3/4 sont issus de milieux favorisés, ce qui en fait le profil le plus favorisé socialement ; à l'opposé, 1/3 des étudiants entrés par une STS (profil 5) ont des parents diplômés du supérieur et 1/2 sont issus de milieux modestes, ce qui en fait le profil le moins favorisé socialement. On note également que les étudiants ayant travaillé pendant leurs études sont, tous niveaux de diplôme confondus pour l'instant, d'origines économique et culturelle plutôt favorisées. C'est plus net parmi les étudiants qui ont eu un travail en lien avec leurs études (profil 11) que sans (profil 12). Ce résultat *a priori* surprenant renvoie à la diversité des besoins financiers des étudiants, mais aussi à la complexité de leurs attentes vis-à-vis de leurs études et de leur projet professionnel (Béduwé *et al.*, 2019). Prendre un petit boulot pour arrondir ses fins de mois est moins pénalisant scolairement et parfois plus fréquent parmi les étudiants aisés qu'exercer un emploi régulier tout au long de ses études afin de les financer ou tout au moins les cofinancer. Ainsi, exercer un emploi permanent et en relation avec les études, voire intégré aux études, est, pour certains étudiants, la condition d'une poursuite d'études longues, tout en augmentant pour d'autres le risque d'échec.

Ces différences sociales sont évidemment corrélées avec le niveau de diplôme finalement atteint. Comme on l'a vu au chapitre II, la part des étudiants issus de milieu favorisé augmente avec le niveau de sortie. Afin d'approfondir ces aspects, et pour tenter de dégager les liens entre forme de professionnalité et origine sociale, on va dorénavant se focaliser sur les jeunes titulaires des trois niveaux de diplôme suivants : licence pro, licence générale et master 2.

**Tableau 3 : Plus hauts diplômes obtenus au sein des 12 profils de professionnalité (en %)**

Profil de professionnalité	Plus haut niveau de diplôme obtenu										Total
	Diplôme 1er cycle	Licence pro	Licence Générale	Autres Bac+3	Diplôme Bac+4	Master 2	Autres Bac+5	Ecoles commerce	Ecole Ingénieur	Doctorat	
1-Entrées écoles post bac, très bons stages, sortis à bac+5	2	3	3	6	0	25	14	15	31	0	100
2-Sans stages et peu d'éléments de professionnalisation par ailleurs au fil de leurs parcours	17	2	39	1	11	25	3	0	1	0	100
3-Les très bons élèves accumulateurs de beaucoup d'éléments de professionnalisation	1	2	1	2	0	53	7	11	23	0	100
4-Entrées via IUT, bons stages et diplômes professionnels par la suite	2	34	1	2	0	34	2	7	17	0	100
5-Entrées via STS, bons stages, et diplômes professionnels par la suite	9	54	2	5	0	16	1	6	8	0	100
6-Doubles-diplômes en fin de parcours, dont au moins un diplôme professionnel	0	3	2	0	2	70	6	5	12	0	100
7-Entrées dans le sup via médecine, pas d'expériences à l'étranger, rareté des recours aux modules	11	5	12	1	4	31	13	4	2	17	100
8-Voies générales de bout en bout, stages ou exp. d'emploi mais pas à l'étranger et peu de recours aux modules	22	0	34	0	22	17	2	1	1	0	100
9-Entrés dans le sup via voies pro, voies générales ensuite avec succès mitigé	45	7	29	1	12	5	1	0	0	0	100
10-Les jeunes déçus de leur(s) stage(s), avec peu de modules mobilisés	9	8	17	0	11	37	4	3	10	0	100
11-Activités salariées régulières dans le domaine d'études	8	6	14	3	8	35	14	5	5	2	100
12-Activités salariées régulières proches du domaine d'études	13	4	20	2	5	44	4	5	3	0	100
<b>Total</b>	<b>9%</b>	<b>12%</b>	<b>12%</b>	<b>2%</b>	<b>5%</b>	<b>35%</b>	<b>5%</b>	<b>6%</b>	<b>12%</b>	<b>1%</b>	<b>159493</b>

Source : Céreq, enquête Génération 2010, calculs de l'auteur.

Note de lecture : les étudiants présentant un profil de type 1 sont 31 % à sortir avec un diplôme d'ingénieur, 15 % un diplôme d'école de commerce, 25 % avec un master 2, etc.

**Tableau 4 : Origine sociale des 12 profils, tous niveaux de diplôme confondus**

Profil de professionnalité	Capital culturel					
	Très élevé	Elevé	Interméd.	Bas	Non rep	Total
1-Entrées écoles post bac, très bons stages, sortis à bac+5	12%	54%	11%	10%	13%	100%
2-Sans stages et peu d'éléments de professionnalisation par ailleurs au fil de leurs parcours	5%	36%	14%	26%	19%	100%
3-Les très bons élèves accumulateurs de beaucoup d'éléments de professionnalisation	11%	49%	12%	16%	12%	100%
4-Entrées via IUT, bons stages et diplômes professionnels par la suite	5%	41%	15%	23%	16%	100%
5-Entrées via STS, bons stages, et diplômes professionnels par la suite	2%	33%	20%	28%	17%	100%
6-Doubles-diplômes en fin de parcours, dont au moins un diplôme professionnel	8%	44%	17%	16%	15%	100%
7-Entrées dans le sup via médecine, pas d'expériences à l'étranger, rareté des recours aux modules	12%	50%	10%	14%	15%	100%
8-Voies générales de bout en bout, stages ou exp. d'emploi mais pas à l'étranger et peu de recours aux modules	8%	37%	15%	23%	17%	100%
9-Entrés dans le sup via voies pro, voies générales ensuite avec succès mitigé	4%	38%	15%	27%	16%	100%
10-Les jeunes déçus de leur(s) stage(s), avec peu de modules mobilisés	10%	39%	13%	18%	20%	100%
11-Activités salariées régulières dans le domaine d'études	9%	47%	15%	16%	13%	100%
12-Activités salariées régulières proches du domaine d'études	6%	48%	13%	18%	15%	100%
<b>Total</b>	<b>8%</b>	<b>43%</b>	<b>14%</b>	<b>20%</b>	<b>15%</b>	<b>100%</b>

  

Profil de professionnalité	Capital économique					
	Très fav.	Fav.	Interméd.	Populaire	Non rép.	Total
1-Entrées écoles post bac, très bons stages, sortis à bac+5	36%	41%	9%	9%	5%	100%
2-Sans stages et peu d'éléments de professionnalisation par ailleurs au fil de leurs parcours	20%	33%	10%	23%	15%	100%
3-Les très bons élèves accumulateurs de beaucoup d'éléments de professionnalisation	26%	40%	9%	15%	9%	100%
4-Entrées via IUT, bons stages et diplômes professionnels par la suite	20%	38%	12%	19%	11%	100%
5-Entrées via STS, bons stages, et diplômes professionnels par la suite	19%	30%	11%	26%	13%	100%
6-Doubles-diplômes en fin de parcours, dont au moins un diplôme professionnel	22%	42%	10%	15%	11%	100%
7-Entrées dans le sup via médecine, pas d'expériences à l'étranger, rareté des recours aux modules	35%	37%	7%	9%	12%	100%
8-Voies générales de bout en bout, stages ou exp. d'emploi mais pas à l'étranger et peu de recours aux modules	24%	36%	10%	17%	13%	100%
9-Entrés dans le sup via voies pro, voies générales ensuite avec succès mitigé	18%	32%	11%	23%	16%	100%
10-Les jeunes déçus de leur(s) stage(s), avec peu de modules mobilisés	22%	34%	9%	19%	16%	100%
11-Activités salariées régulières dans le domaine d'études	32%	37%	8%	14%	8%	100%
12-Activités salariées régulières proches du domaine d'études	25%	37%	11%	17%	10%	100%
<b>Total</b>	<b>24%</b>	<b>37%</b>	<b>10%</b>	<b>18%</b>	<b>11%</b>	<b>100%</b>

Source : Céreq, enquête Génération 2010, calculs de l'auteur.

(1) Capital culturel : Très élevé si père et mère diplômés Bac +5 et plus, Elevé si père et mère diplômés Bac +2 et plus, intermédiaire si père et/ou mère de niveau Bac, bas si père et mère de niveau inférieur au Bac.

(2) Capital économique : Très favorable si père et mère Cadre, Indépendant, Artisan, chef d'entreprise ; Favorable si père ou mère Cadre, Indépendant, Artisan, chef d'entreprise ; intermédiaire si père et/ou mère Profession intermédiaire ; populaire si père et mère Ouvrier ou Employé.

## 1) Des professionnalités différentes pour un même diplôme

Les profils de professionnalité sont (très) diversement représentés selon le diplôme de sortie (**tableau 5**). Les diplômés de licence pro relèvent à 80 % de deux profils : le profil 5 des entrées via une STS (45 %) et le profil 4 des entrées via un IUT (34 %) ; de leur côté, 73 % des diplômés d'une licence générale appartiennent majoritairement à trois profils (2, 8 et 9) tous marqués par la formation générale et l'absence quasi totale (2) ou relative (8 et 9) d'épisodes professionnalisants. Enfin, 63 % des diplômés de master 2 sont regroupés dans 3 profils ayant accumulé des épisodes professionnalisants de bonne qualité et à ce titre considérés comme bien professionnalisés (3, 4 et 6). Les profils des master 2 sont plus diversifiés, en partie du fait de parcours de formation plus longs.

**Tableau 5 : Diversité des profils de professionnalité pour trois niveaux de diplôme (en %)**

Profil de professionnalité	Plus haut diplôme obtenu		
	Licence pro	Licence Générale	Master 2
1-Entrées écoles post bac, très bons stages, sortis à bac+5	1	2	4
2-Sans stages et peu d'éléments de professionnalisation par ailleurs au fil de leurs parcours	2	41	9
3-Les très bons élèves accumulateurs de beaucoup d'éléments de professionnalisation	5	1	37
4-Entrées via IUT, bons stages et diplômes professionnels par la suite	34	1	12
5-Entrées via STS, bons stages, et diplômes professionnels par la suite	45	1	4
6-Doubles-diplômes en fin de parcours, dont au moins un diplôme professionnel	1	1	14
7-Entrées dans le sup via médecine, pas d'expériences à l'étranger, rareté des recours aux modules	1	3	2
8-Voies générales de bout en bout, stages ou exp. d'emploi mais pas à l'étranger et peu de recours aux modules	0	17	3
9-Entrés dans le sup via voies pro, voies générales ensuite avec succès mitigé	4	15	1
10-Les jeunes déçus de leur(s) stage(s), avec peu de modules mobilisés	3	6	5
11-Activités salariées régulières dans le domaine d'études	2	4	4
12-Activités salariées régulières proches du domaine d'études	1	7	6
Total	100	100	100
Effectif pondéré	19309	19304	56231
Effectif	1020	1255	2374

Note de lecture : les sortants diplômés d'une licence pro sont 34 % à présenter un profil de type 4 et 45 % un profil de type 5

Cependant, et au-delà de ces concentrations massives sur quelques profils, on constate que tous les profils sont représentés au sein de chaque catégorie de diplômés : il existe ainsi des profils d'étudiants salariés (11 et 12) ou d'étudiants déçus de leurs stages (10) au sein des 3 niveaux de diplôme retenus.

## 2) Des professionnalités marquées socialement ?

Certains profils, et notamment ceux qui correspondent à une accumulation d'épisodes professionnalisants de bonne qualité, rendent compte de parcours plus prestigieux et/ou présentent plus d'étapes à caractère fortement sélectif que les autres. Ce qui conduit à s'intéresser aux origines sociales des étudiants qui les portent.

Au sein des titulaires des trois diplômes concernés, les différences sociales entre les principaux profils (**tableau 6**) sont relativement faibles. Elles sont en tous cas nettement plus ténues que celles qui apparaissent tous niveaux de diplôme confondus (**cf. tableau 4, supra**). Ce qui montre que c'est surtout le niveau de diplôme atteint, soit encore le temps alloué aux études supérieures, qui est porteur de discriminations sociales et moins la manière (appréhendue par le profil) dont ce niveau est atteint. Quelques écarts d'origine sociale entre les profils sont cependant à noter. Parmi les licences générales, le profil 2 des licenciés "sans aucun stage" est marqué par des origines un peu moins favorisées économiquement que les profils 8 et 9 qui ont effectué quelques stages mais de qualité moyenne. Ces trois profils partagent par ailleurs une absence de professionnalisation

institutionnelle et la présence de travail salarié sans lien avec les études. Parmi les diplômés d'une licence pro, les étudiants passés par une STS ont une origine plus modeste que ceux qui viennent d'un IUT, que ce soit en termes de capitaux économiques ou culturels. Ils ne sont également qu'un tiers (34 %) à être titulaires d'un baccalauréat général, ce qui est nettement plus faible que chez tous les autres licenciés. On retrouve ici le rôle de promotion sociale de la filière STS mis en avant dans d'autres recherches (Kergoat & Lemistre, 2014 ; Orange, 2013). Enfin parmi les diplômés de master 2, les étudiants sortis avec un double diplôme de niveau Bac +5 (profil 6) se distinguent par une proportion un peu plus élevée de jeunes issus de milieux économiques aisés : ce qui peut s'expliquer par la durée d'études plus longue que suppose l'obtention d'un double diplôme.

Cette relative homogénéité des origines sociales selon les profils à *diplôme terminal donné*, peut s'expliquer par le fait que tous les profils mêlent plusieurs types d'épisodes plus ou moins sélectifs et plus ou moins discriminants socialement. Par exemple, un étudiant d'origine modeste qui travaille pour financer ses études peut, par ailleurs, avoir trouvé un « meilleur » stage qu'un étudiant non salarié issu d'un milieu plus favorisé. Plus généralement, la majorité des épisodes retenus pour fabriquer ces profils l'ont été sur la base des compétences professionnelles qu'ils sont supposés donner (diplômes professionnels en cours de route, stages longs, stages de qualité, séjours à l'étranger, travail étudiant avec ou sans lien par rapport aux études, modules professionnels suivis ...) et n'ont pas forcément un caractère discriminant socialement avéré.

En revanche, on constate qu'il existe des différences plus marquées entre profils, à diplôme donné, selon le type de baccalauréat obtenu (général, technique ou professionnel), l'âge au moment de la sortie (qui témoigne indirectement des performances scolaires antérieures) et la spécialité de formation (très regroupée faute d'effectifs suffisants) (**tableau 6**). Ces éléments, qui n'entrent pas dans le repérage de la professionnalité telle que nous l'avons mesurée, témoignent de la sélection qui s'opère tout au long des parcours, dès l'enseignement secondaire et que l'on retrouve au sein des profils. La sélection étant, comme l'ont montré les recherches évoquées précédemment, largement corrélée à l'origine sociale, les profils sont donc indirectement marqués socialement, y compris à diplôme donné. En effet, le profil de professionnalité est, comme le parcours, le produit de stratégies de formation et d'opportunités professionnelles ou sociales de la part de l'étudiant, qui sont elles-mêmes contraintes par ses ressources économiques et culturelles.

Le rôle spécifique de l'origine sociale dans le processus de professionnalisation tel que nous l'abordons est donc très compliqué à saisir. Pour l'évaluer, il faudrait mesurer, au-delà de son impact direct sur chaque profil, son effet indirect sur tous les facteurs influençant le processus de professionnalisation (et non pris en compte dans la professionnalité), ce qui relève de méthodes économétriques complexes.

**Tableau 6 : Caractéristiques des principaux profils des diplômés de : licence générale, licence pro et master 2**

Variables	Diplômés de Licence générale				Diplômés Licence pro.		Diplômés d'un Master 2				
	Profil 2 : Sans stages	Profil 8 : Aucun dip pro	Profil 9 : Dip pro puis filière gale	Profil 12 : Trav étudiant proche des études	Profil 4 : entrée dans le sup via IUT	Profil 5 : entrée dans le sup via STS	Profil 2 : Sans stages	Profil 3 : max d'épisodes professionnalisants	Profil 4 : entrée dans le sup via IUT	Profil 6 : Double diplôme final	Profil 12 : Trav étudiant proche des études
Homme	33 %	33 %	48 %	37 %	62 %	60 %	33 %	34 %	59 %	42 %	33%
Age en 2010	23,5	23,9	23,3	24 ,5	22,0	22,1	25,0	24,4	24,0	24,5	25,2
Bac général	86 %	88 %	63 %	81 %	63 %	34 %	89 %	89 %	81 %	82 %	77%
Capital économique (1)											
Très favorable	16 %	16 %	21 %	61 %	17 %	15 %	22 %	21 %	19 %	19 %	59%
Favorable	29 %	37 %	28 %		37 %	31 %	37 %	39 %	36 %	45 %	
Intermédiaire	9 %	10 %	10 %	33 %	15 %	12 %	10 %	10 %	12 %	10 %	29%
Populaire	27 %	19 %	24 %		21 %	30 %	21 %	18 %	20 %	14 %	
Non réponse	18 %	17 %	17 %	-	10 %	13 %	11 %	11 %	12 %	12 %	12%
Capital culturel (2)											
Très élevé et élevé	38 %	39 %	41 %	51 %	42 %	30 %	51 %	55 %	48 %	52 %	54%
Intermédiaire	15 %	14 %	15 %	19 %	20 %	22 %	14 %	12 %	13 %	16 %	12%
Bas	26 %	27 %	30 %	18 %	21 %	27 %	21 %	18 %	25 %	17 %	16%
Non réponse	22 %	21 %	14 %	12 %	17 %	20 %	14 %	15 %	14 %	15 %	18%
Spécialité du diplôme											
Tertiaire	91 %	87 %	79 %	93 %	49 %	46 %	73 %	65 %	67 %	67 %	66%
Effectif diplômés	19304				19309		56231				
Effectif profils retenus	8010	3334	2893	1378	6655	8605	5007	20796	6614	7687	3099

Source : Céreq, enquête Génération 2010, calculs de l'auteur.

(1) Capital culturel : Très élevé ou Elevé si père et mère diplômés Bac +2 et plus, intermédiaire si père et/ou mère de niveau Bac, bas si père et mère de niveau inférieur au Bac

(2) Capital économique : Très favorable si père et mère Cadre, Indépendant, Artisan, chef d'entreprise ; Favorable si père ou mère Cadre, Indépendant, Artisan, chef d'entreprise ; intermédiaire si père et/ou mère Profession intermédiaire ; populaire si père et mère Ouvrier ou Employé.

Pour tenter d'avancer, on a procédé, pour chacun des 3 niveaux de diplôme (L3 pro, L3 générale et M2), à des estimations « toutes choses égales par ailleurs » de la probabilité qu'un étudiant obtienne tel profil plutôt que tel autre à l'issue de son parcours (**tableau 7**). Il s'agit de logit multinomiaux portant sur les principaux profils de chaque niveau de diplôme. Les variables introduites sont le genre, l'âge au moment de l'obtention du diplôme (soit un proxy du retard scolaire accumulé pendant les études puisque les estimations sont à niveau de diplôme donné), le type de bac, le capital économique (CSP des 2 parents) et culturel (niveau d'études des 2 parents) et la spécialité du plus haut niveau de diplôme atteint.

Pour les trois niveaux de diplôme, les résultats confirment l'impact direct relativement faible de l'origine sociale sur le fait que les étudiants relèvent d'un profil plutôt qu'un autre. Les seuls effets significatifs concernent les M2. D'abord, on voit qu'une origine économique très favorable (*i.e* les deux parents cadre ou profession libérale), soit environ 20 % des diplômés, diminue la probabilité, toutes choses égales par ailleurs, d'avoir un des 4 profils de M2 (2, 3, 4, 6) plutôt que tous les autres. Ces profils, diversement professionnalisés ou prestigieux, ont en commun d'être les plus fréquents. Une explication serait que ces diplômés de M2 issus de milieux particulièrement aisés échapperaient plus souvent aux parcours de traverse, c'est-à-dire aux parcours moins fréquents qui désignent des cursus plus compliqués (1 et 5, entrées via une STS, via une école puis retour à l'université pour suivre un M2) et/ou plus chargés en expériences extérieures diverses (les profils 8 à 11 mêlent stages de piètre qualité et travail étudiant). Cette explication demande des analyses beaucoup plus qualitatives pour être validée. Le deuxième résultat concerne les diplômés d'origine économique populaire (Les deux parents ouvrier ou employé, soit 20 % des diplômés), qui, toutes autres caractéristiques égales par ailleurs, relèvent plus souvent du profil marqué par une activité salariée sans relation directe avec leurs études. Il s'agit sans doute là du noyau dur du salariat étudiant, ceux pour qui cette activité est une ressource indispensable à la poursuite d'études.

En dehors de ces cas particuliers, il semble bien que l'origine sociale, économique et/ou culturelle, dont on sait qu'elle impacte fortement le niveau de diplôme atteint par un étudiant, ne joue que très marginalement sur le processus de professionnalisation en amont de ce même diplôme terminal. Ce qui confirme l'idée que la multiplicité des épisodes pris en compte dans ce processus individuel gomme une partie des inégalités d'accès à ces différents épisodes, certains pouvant être obtenus grâce aux réseaux personnels ou professionnels, d'autres non.

Les autres variables introduites dans les modèles, le genre, l'âge, le type de baccalauréat et la spécialité de formation sont des éléments individuels qui, comparativement à l'origine sociale, jouent un rôle nettement plus significatif (**tableau 7**). Ainsi l'entrée dans l'enseignement supérieur via une STS ou via un IUT avec ensuite poursuite d'études à l'université en L3 ou jusqu'au M2 (profils 4 et 5) sont le fait de diplômés en moyenne plus jeunes que ceux des autres profils. Ces parcours sont en effet connus pour être des stratégies utiles de contournement du 1<sup>er</sup> cycle universitaire, réservée aux bons élèves puisque sélectifs (Bédoué & Giret, 2012). On voit également que les licences professionnelles et les licences générales obtenues après une entrée dans l'enseignement supérieur via une filière professionnelle, et notamment une STS (profils 5 et 9), sont le fait de bacheliers technologiques plutôt que généraux. Les effets de spécialité sont également discriminants mais sans qu'il soit possible de les interpréter compte tenu des faibles effectifs en jeu et de leur niveau de regroupement.

**Tableau 7 : Facteurs influençant l'appartenance aux principaux profils des Diplômés de licence générale, licence pro et master 2**

Variables	Diplômés de Licence générale				Diplômés Licence pro.		Diplômés d'un Master 2				
	Profil 2 : Sans stages	Profil 8 : Aucun dip pro	Profil 9 : Dip pro puis filière gale	Profil 12 : Trav étudiant proche des études	Profil 4 : entrée dans le sup via IUT	Profil 5 : entrée dans le sup via STS	Profil 3 : max d'épisodes professionnalisants	Profil 4 : entrée dans le sup via IUT	Profil 6 : Double diplôme final	Profil 12 : Trav étudiant proche des études	Profil 2 : Sans stages
Homme (ref. femme)	ns	ns	0,49**	ns	0,83	ns	ns	0,74	ns	ns	ns
Age	ns	ns	-0,13	0,18	-0,57	-0,52	-0,19	-0,42	-0,18	ns	ns
Bac tech., pro (ref. Bac gén)	ns	-0,51**	1,17	ns	ns	1,37	-1,20	ns	-0,49	ns	-1,3
<b>Capital économique (ref. favorable)</b>											
Très favorable	ns	ns	ns	ns	ns	ns	-0,40	-0,60	-0,56	ns	-0,49**
Intermédiaire	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Populaire	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	0,71**	ns
Non reponse	ns	ns	ns	-0,89**	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
<b>Capital culturel (ref. élevé)</b>											
Très élevé	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Intermédiaire	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Bas	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Non reponse	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	0,47*	0,43*	ns	ns
<b>Spécialité du diplôme</b>											
Lettres ScHum et droit	ref,	ref,	ref,	ref,							
Scientifique et Industriel	-0,81	ns	ns	ns							
Autre tertiaire	-0,98	ns	ns	0,62**							
Tertiaire					ref,	ref,					
Industriel					0,32*	0,30*					
Eco gestion							ref,	ref,	ref,	ref,	ref,
Industriel							ns	ns	ns	ns	-1,3*
Technologique							ns	ns	ns	ns	
Sciences							-0,73	-0,61**	0,83**	ns	2,1
Lettres ScHum et droit							-0,40	-1,90	-0,49**	ns	0,50**
Services							ns	-0,70	ns	ns	ns
Effectif diplômés (non pondéré)	1255				1020		2374				
Effectif profil (non pondéré)	495	241	198	97	326	463	905	280	326	108	211

Source : Céreq, enquête Génération 2010, calculs de l'auteur

Modèle : Logit multinomial donnant, pour chaque niveau de diplôme, la probabilité d'avoir un des principaux profils plutôt que tous les autres.

(1) Capital culturel : Très élevé si père et mère diplômés Bac+5 et plus, Elevé si père et mère diplômés Bac+2 et plus, intermédiaire si père et/ou mère de niveau Bac, bas si père et mère de niveau inférieur au Bac

(2) Capital économique : Très favorable si père et mère Cadre, Indépendant, Artisan, chef d'entreprise ; Favorable si père ou mère Cadre, Indépendant, Artisan, chef d'entreprise ; intermédiaire si père et/ou mère Profession intermédiaire ; populaire si père et mère Ouvrier ou Employé.

## C. Professionnalité et insertion professionnelle

Toutes les études menées depuis 40 ans sur l'insertion professionnelle des débutants ont souligné le rôle déterminant du niveau et de la spécialité du diplôme finalement obtenu pour expliquer les conditions d'accès à l'emploi. Ceci étant, et comme l'ont souligné les travaux présentés en amont, certains éléments du parcours qui conduisent à ce diplôme (stages, diplômes intermédiaires, expériences professionnelles ...) peuvent modifier ces conditions. On s'attend donc à ce que la professionnalité, en tant que synthèse de ces différents éléments, ait un impact sur l'insertion professionnelle. Lequel ? Ce paragraphe reprend, en les prolongeant, les résultats obtenus par (Béduwé & Mora, 2017 ; Béduwé, 2018).

Les résultats précédents ont confirmé que deux étudiants achevant leurs études avec le même diplôme peuvent avoir des professionnalités distinctes. Dans cette dernière partie, nous allons montrer que ces professionnalités distinctes modifient les conditions d'insertion professionnelle.

### 1) Choix des indicateurs de réussite professionnelle

Le choix des indicateurs n'est pas neutre dans l'évaluation de l'insertion professionnelle de jeunes diplômés (Béduwé, 2015). On fait ici l'hypothèse que posséder tel ou tel profil de professionnalité devrait se traduire par une embauche plus rapide, plus vite stabilisée (meilleure employabilité), des conditions de travail, notamment salariales, qui reconnaissent cet avantage et une plus grande satisfaction professionnelle (un emploi de meilleure qualité). On suppose également qu'une professionnalité riche en compétences disciplinaires ou spécifiques pourrait augmenter les chances d'accès à un emploi adéquat, c'est-à-dire un emploi dans la même spécialité que celle du diplôme.

Concernant l'employabilité, 3 indicateurs ont été retenus : être en emploi trois ans après la fin des études et deux indicateurs portant sur le type de trajectoire professionnelle pendant les trois premières années de vie active<sup>6</sup>. Le premier désigne les jeunes qui ont eu un accès immédiat et durable à l'emploi et le second, à l'opposé, rassemble les jeunes qui n'ont connu que des périodes de chômage durable ou récurrent ; ces trois indicateurs concernent l'ensemble des jeunes.

Concernant la qualité de l'emploi, 4 indicateurs portant sur l'emploi occupé au bout de trois ans ont été retenus : deux indicateurs objectifs, à savoir le salaire net obtenu et l'existence d'un déclassement normatif ou institutionnel entre le niveau du diplôme atteint et le niveau de qualification de l'emploi occupé (Lemistre, 2010) ; deux indicateurs subjectifs, à savoir le fait de se réaliser professionnellement, le sentiment d'être utilisé à son niveau de compétences (Giret, 2005) ; Concernant l'adéquation de spécialités, on a choisi un indicateur, normatif, basé sur l'appartenance du diplôme et de l'emploi au même Groupe formation emploi (Fourcade, Ourliac & Ourtau, 1992).

### 2) un effet net de la professionnalité sur l'insertion professionnelle

L'impact de la professionnalité sur chacun de ces 8 indicateurs a été testé « toutes choses égales par ailleurs », c'est-à-dire en tenant compte du diplôme possédé par l'ex-étudiant (niveau et spécialité), mais également de ses caractéristiques personnelles (genre, origine sociale à la fois économique et

---

<sup>6</sup> Les parcours d'insertion des jeunes de la génération 2010 peuvent être classés en 9 trajectoires type d'accès à l'emploi (accès immédiat ou rapide et durable à l'emploi, accès progressif, sortie d'emploi, maintien aux marges de l'emploi etc...). Céreq (2014), Quand l'école est finie, les premiers pas dans la vie active de la génération 2010, p.49

culturelle) et celles de sa situation professionnelle (ancienneté dans l'emploi, temps de travail à temps plein ou partiel, catégorie professionnelle de l'emploi, secteur d'activité..., cf. note du tableau 8). La population concernée est toujours celle des jeunes sortis de l'université en 2010 avec un diplôme supérieur ou égal à la licence. Le processus d'insertion professionnelle est observé sur 3 ans, entre 2010 et 2013, toujours à l'aide des données de l'enquête Génération 2010 du Céreq.

Les résultats (**tableau 8**) montrent que **la professionnalité a un effet net sur les conditions d'insertion professionnelle, à la fois sur l'employabilité et la qualité de l'emploi obtenu. L'ensemble des éléments professionnalisants d'un parcours ont donc une** valeur professionnelle propre, complémentaire à celle du diplôme. Elle tient à la manière dont les étudiants ont accumulé ces éléments et aux compétences que ces épisodes leur ont données. Ceci étant, il existe une variabilité des résultats selon le profil et l'indicateur retenu. Plus précisément :

- **Les étudiants possédant un profil repéré comme (très) bien professionnalisés ont une meilleure employabilité que ceux qui, au contraire, ont un profil faiblement professionnalisé.** Ainsi les jeunes qui n'ont connu aucun stage (profil 2) sont à la peine sur les trois indicateurs d'employabilité : ils sont moins souvent en emploi à la date de l'enquête, ont relativement moins eu un accès direct à l'emploi stable et ont plus souvent souffert de chômage long et récurrent pendant 3 ans. C'est également le cas des jeunes du profil 10, repérés comme étant tous déçus de leur stage. A l'inverse les jeunes aux profils professionnels et/ou plus prestigieux et/ou plus sélectifs (profils 1 : Ecoles post bac, 3 : accumulateurs, 4 : IUT, 6 : doubles diplômes, 8 : Voies générales) s'en tirent très bien en termes d'employabilité. La palme d'employabilité revient aux jeunes qui sont passés par la filière BTS et qui ont la probabilité la plus élevée d'être en emploi à la date de l'enquête. Au-delà de cette opposition, les autres profils ont des résultats d'employabilité plus nuancés qui révèlent des stratégies ou au moins des modalités d'accès et de stabilisation dans l'emploi plus compliquées. Elles peuvent être interprétées à la lumière de la qualité des emplois occupés.
- **Tenir compte de la qualité des emplois obtenus montre d'abord que si les profils bien professionnalisés ont une bonne employabilité, ils ne sont pas forcément gagnants sur tous les aspects de la qualité de l'emploi.** Ainsi les profils 1 et 4 obtiennent des salaires inférieurs à ceux du profil 3 (profils de référence) ; de leur côté, les diplômés issus de voies générales de bout en bout (profil 8) souffrent de déclassement, objectif et subjectif, et les jeunes passés par une STS (profil 5), ont, à diplôme final équivalent, des salaires nettement inférieurs à tous les profils précédents corroborés par des situations de déclassement objectives et subjectives fréquentes. Comme quoi l'accumulation de compétences professionnelles et/ou de bons signaux d'employabilité, en sus du diplôme, ne garantit pas toujours l'accès aux emplois les mieux payés, de bon niveau et où les compétences sont bien utilisées. Les "doublement diplômés" (profil 6), bien que ne souffrant pas de déclassement, ni objectif, ni subjectif, et malgré un salaire équivalent à celui des profils 3, sont les seuls à émettre des réserves sur le fait de se réaliser professionnellement. Si ces jeunes n'ont pas eu de difficultés à trouver un emploi, ils attendaient peut-être davantage de leur investissement éducatif en termes d'intérêt au travail.

**Tableau 8 : Impact du profil de professionnalité sur les indicateurs d'employabilité et de qualité de l'emploi**

	Employabilité			Qualité de l'emploi			
	Ensemble des étudiants sortis de 2nd cycle			Ensemble des étudiants en emploi			
	Non emploi à la date enquête	Accès rapide et durable à l'emploi	Chômage durable ou récurrent	Salaire	Se réalise professionnellement	Déclassement Normatif	Déclassement Subjectif
<b>Profil de professionnalité</b>							
1-Entrées écoles post bac, très bons stages, sortis à bac+5	ns	ns	ns	-0,040	ns	ns	ns
2-Sans stages et peu d'éléments de professionnalisation par ailleurs au fil de leurs parcours	1,5	0,4	2,3	-0,045	ns	1,6	1,4
3-Les très bons élèves accumulateurs de beaucoup d'éléments de professionnalisation	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.
4-Entrées via IUT, bons stages et diplômes professionnels par la suite	ns	ns	ns	-0,040	ns	ns	ns
5-Entrées via STS, bons stages, et diplômes professionnels par la suite	0,7**	ns	ns	-0,082	ns	1,7	1,3**
6-Doubles-diplômes en fin de parcours, dont au moins un diplôme professionnel	ns	ns	ns	ns	0,08*	ns	ns
7-Entrées dans le sup via médecine, pas d'expériences à l'étranger, rareté des recours aux modules	ns	0,6*	ns	0,105	1,8	ns	ns
8-Voies générales de bout en bout, stages ou exp. d'emploi mais pas à l'étranger et peu de recours aux modules	ns	ns	ns	ns	ns	1,3*	1,6
9-Entrés dans le sup via voies pro, voies générales ensuite avec succès mitigé	ns	ns	2,5	-0,045**	ns	1,8	ns
10-Les jeunes déçus de leur(s) stage(s), avec peu de modules mobilisés	2,1	ns	2,2	ns	ns	ns	1,9
11-Activités salariées régulières dans le domaine d'études	0,5	0,4	ns	0,058	ns	0,7*	ns
12-Activités salariées régulières proches du domaine d'études	ns	0,6	ns	ns	ns	1,6	1,5
Effectif correspondant	7681	7681	7681	5923	5923	5923	5923

**Source :** Source : enquêtes Génération 2010 à 3 ans, Céreq, données pondérées et normalisées

**Significativité :** p<0,01 sauf : \*p<0,10 ; \*\* p<0,05 et ns : non significatif

**Note de lecture :** Il s'agit de l'impact net, c'est-à-dire compte tenu de toutes les autres variables introduites dans le modèle (cf. note suivante). Ceci étant, un étudiant présentant le profil de professionnalité 5 a un risque inférieur de 30% (0.7) de ne pas être en emploi au bout de 3 ans par rapport aux profils 3 de référence, toutes choses égales par ailleurs. A l'inverse, un étudiant présentant le profil 2 a un risque supérieur de 50% (1.5) de ne pas être en emploi par rapport aux profils 3.

**Note sur les modèles:** il s'agit des odd ratios de régressions logistique sur chaque indicateur en fonction des variables suivantes (non représentées) : genre, origine sociale (capital culturel et économique, cf. tableau 4), raisons d'abandon des études (lassitude et financières), plus haut diplôme obtenu (Bac+2 et inf, L3 pro, L3 gen, autres Bac+3, Bac+4, M2, autres Bac+5, Ecoles) et spécialité (Lettres, SH et Droit, Sciences, Sciences techniques, Industrielles div, Gestion et communication, santé, services), temps accès au 1<sup>er</sup> emploi, ancienneté dans l'emploi, secteur et taille d'entreprise, NAF en 9 postes, temps plein ou partiel avec quotas, contrat de travail, fonction d'encadrement.

- **L'accès plus difficile à un emploi stable peut être compensé par une qualité d'emploi plus importante.** C'est le cas des diplômés entrés dans l'enseignement supérieur après un échec au concours de médecine (profil 7) et dont l'accès un peu plus tardif à l'emploi stable est largement compensé par un bonus salarial et un emploi où ils se réalisent pleinement. C'est également le cas des étudiants salariés dont l'emploi était en relation avec celles-ci (profil 11) et qui obtiennent finalement un salaire plus élevé et un moindre déclassement au bout de 3 ans. La connaissance qu'ils avaient du marché du travail a pu leur permettre de trouver un emploi valorisant cette première expérience professionnelle, quitte à y mettre un peu plus de temps. Des résultats similaires ont déjà été établis (Béduwé & Giret, 2004). En revanche ces compensations n'existent pas lorsque l'emploi étudiant n'était pas directement lié aux études (profil 12). Ces étudiants salariés n'ont pas de bonus salarial et sont, toutes choses égales par ailleurs, plus souvent déclassés et trouvent également leurs compétences sous utilisées. Si le travail étudiant "alimentaire" permet de financer en partie les études et d'éviter le chômage lorsqu'il est gardé après la fin des études, il peut aussi réduire l'efficacité de la recherche d'un emploi qualifié et bien rémunéré (Béduwé & Giret, 2018).
- **Les parcours repérés comme peu professionnalisés constituent - comparativement et toutes choses égales par ailleurs - un handicap sur la plupart des critères d'évaluation.** Ainsi les jeunes qui n'ont eu ni stages ni éléments de professionnalisation (profil 2) sont, comparativement au profil 3, moins « employables » et leurs emplois sont de moindre qualité : salaire moindre, situations de déclassement objectives plus fréquentes et fort sentiment de compétences sous utilisées. Il n'y a que sur l'indicateur d'intérêt au travail qu'ils ne sont pas perdants (indicateur non significatif). On peut se demander si cet intérêt pour leur travail n'est pas une rationalisation *ex post* de la part de jeunes qui, malgré leur peu d'expérience du monde du travail et donc leur faible professionnalité, ont malgré tout trouvé un emploi. Il peut aussi s'agir d'étudiants qui, bien que d'un niveau de formation comparable aux autres, ont eu moins de mal à s'adapter au travail trouvé, du fait même de leurs moindres compétences et attentes spécifiques. Les jeunes entrés dans l'enseignement supérieur via des voies professionnelles et ayant poursuivi dans des filières générales (profil 9) présentent, un peu nuancées, les mêmes (mauvaises) caractéristiques d'insertion professionnelle. Enfin les jeunes déçus par leurs stages (profil 10) ont eu, eux aussi, des difficultés d'accès à l'emploi mais, finalement, pour ceux qui sont en emploi au bout de 3 ans, des conditions de travail objectives (salaire, déclassement) aussi satisfaisantes que les autres. Cependant, sur un plan plus subjectif, ils estiment leurs compétences aussi sous utilisées qu'ils ont trouvé leur(s) stage(s) décevants. Ces jeunes sont manifestement marqués par une profonde insatisfaction professionnelle.

Ces résultats incitent à nuancer **l'idée d'une relation univoque entre professionnalisation et performances d'insertion professionnelle. Le processus de professionnalisation d'un étudiant prend plusieurs formes et les professionnalités ainsi acquises ne sont pas efficaces sur tous les aspects de l'insertion professionnelle. Elles contribuent en revanche à expliquer la richesse des relations qui s'établissent entre formations et emplois.**

### 3) La prime aux compétences considérées comme disciplinaires pour l'accès à un emploi de qualité

Les étudiants qui présentent une professionnalité particulièrement riche en compétences spécifiques ont – relativement – un accès plus probable à des emplois de qualité : meilleur salaire, plus de réalisation professionnelle, risques moindres d'un emploi déclassé et où les compétences ne sont pas utilisées. Au-delà de la dimension spécifique des compétences acquises, il est probable que cet indicateur signale des étudiants particulièrement bien investis dans leur formation, attentifs et positifs quant à ses dimensions professionnelles. Acquérir une professionnalité riche en compétences disciplinaires serait une manière de mettre toutes les chances de son côté. Rappelons que ces compétences disciplinaires sont particulièrement élevées – en moyenne – au sein de profils très différents (4 : IUT, 5 : STS, 11 : Emploi étudiant en relation avec les études et 6 : Doubles diplômes).

Un niveau élevé de signaux distinctifs (R3), à compétences disciplinaires et générales moyennes, protège contre le risque d'un emploi déclassé et, à l'inverse, un taux élevé de compétences générales (R2) augmente la probabilité d'un déclassement normatif et subjectif : le niveau de l'emploi obtenu est en dessous de celui prévu par le diplôme terminal et les jeunes estiment leurs compétences sous utilisées. Ces compétences d'acculturation au marché du travail, obtenues grâce à des stages de moins bonne qualité ou des expériences sans lien fort avec la formation, ne suffisent pas à elles seules à protéger d'un déclassement. Elles sont cependant sans effet sur le salaire et la réalisation professionnelle, et, par ailleurs, protègent contre un accès à l'emploi marqué par le chômage (résultat non présenté).

### 4) Des effets ambigus de la professionnalité sur l'adéquation entre spécialités de formation et domaines d'emploi

Une professionnalité riche en compétences spécifiques augmente-t-elle les chances d'être sur un emploi du même domaine de spécialité que celle du diplôme terminal ? La réponse est plutôt négative (**tableau 9**). A diplôme et spécialité donnés un surplus de compétences disciplinaires est sans effet significatif sur la probabilité d'un emploi adéquat. Le coefficient est cependant positif et il devient même légèrement significatif (1.8\*) si l'on restreint l'échantillon aux diplômés formés dans une spécialité professionnelle (mécanique, électronique, comptabilité, informatique, santé etc..., soit sur un échantillon réduit à 58 % des diplômés)<sup>7</sup>. Ainsi, et sachant que la mesure de l'adéquation est techniquement difficile, l'accumulation de compétences disciplinaires voire spécifiques pendant le parcours, en tous cas évaluées dans ce sens par les étudiants, les conduirait un peu plus souvent à trouver des emplois dans leur domaine de formation.

Par contraste avec les autres indicateurs, ce résultat semble cependant bien ténu. Une explication est que cette accumulation de compétences disciplinaires élargit plutôt qu'elle ne ferme la cible des (bons) emplois potentiels. Pour être validée, cette explication demanderait des analyses qualitatives sur les raisons qui font qu'un étudiant choisit / est choisi pour prendre un emploi. L'ambiguïté des

---

<sup>7</sup> Les formés issus d'une spécialité générale (mathématiques, physique, chimie, lettres et sciences humaines, droit), groupe GFE21, sont effectivement nombreux et ne s'insèrent pas tous, loin s'en faut, dans les emplois d'enseignants (professeurs et professions scientifiques (8 %), et instituteurs (8 %), relevant du GFE21. Ils s'insèrent au contraire dans une grande diversité d'emplois (Ingénieurs et cadres techniques (19 %), cadres administratifs et commerciaux (12 %), ...), qui relèvent de différents GFE. Ils ne sont donc pas « en adéquation » de spécialité.

résultats concernant l'adéquation confirme que ces situations ne sont pas forcément optimales en termes de qualité de l'emploi.

Les autres variables introduites dans le modèle (résultats non présentés dans les tableaux) jouent également un rôle au moment de l'insertion, le plus souvent dans le sens attendu. Ainsi le niveau de diplôme s'avère discriminant sur la plupart des indicateurs d'employabilité (employabilité augmente avec le niveau de diplôme), et sur les indicateurs de qualité, notamment le salaire (plus le niveau est élevé et plus le salaire est élevé). Une origine sociale élevée augmente elle aussi, à diplôme donné, les chances d'une bonne insertion : Un capital économique et culturel élevé diminue les risques de trajectoires d'insertion marquées par le chômage et de déclassement normatif et, au contraire, augmente les chances d'obtenir un salaire plus élevé. Ces résultats confirment ce que d'autres recherches ont montré, à savoir que les différences sociales continuent de jouer un rôle au moment de l'insertion, alors même qu'elles expliquent une grande partie des inégalités d'accès aux diplômes les plus élevés.

**Tableau 9 : Effets du profil de professionnalité sur indicateurs de lien formation emploi**

	Enquête Génération 2010 à 3 ans					
	Ensemble des étudiants sortis de second cycle, en emploi au bout de 3 ans					Hors diplômés dans une spéc. Générale
	Salaire	Réalisation profes.	Déclass. Normatif	Déclass. subjectif	Adequation (de spécialité)	Adequation (de spécialité)
<b>Trois types de compétences</b>						
Compétences disciplinaires (R1)	0,07	1,8	0,3	0,3	(+)ns	1,8*
Compétences générales (R2)	ns	ns	1,7**	2,3	0,3	ns
Signaux distinctifs (R3)	ns	ns	0,5**	ns	ns	ns
Effectif en emploi en avril 2013	5923	5923	5923	5923	5923	3367

Source : Source : enquêtes Génération 2010 à 3 ans, Céreq, données pondérées et normalisées

Significativité : p<0,01 sauf : \*p<0,10 ; \*\* p<0,05 et ns : non significatif

Note de lecture : Un étudiant dont le taux de compétences disciplinaires (R1) augmente présente un risque relatif d'être déclassé qui diminue de 70 % (0,3) pour des R2 et R3 moyens.

Note sur les modèles: régressions logistiques en fonction des variables suivantes (non représentées) : genre, origine sociale (capital culturel et économique, cf. tableau 4), raisons d'abandon des études (lassitude et financières), plus haut diplôme obtenu (Bac +2 et inf, L3pro, L3gen, autres Bac +3, Bac +4, M2, autres Bac +5, Ecoles) et spécialité (Lettres, SH et Droit, Sciences, Sciences techniques, Industrielles div, Gestion et communication, santé, services), tps accès au 1er emploi, ancienneté dans l'emploi, secteur et taille d'entreprise, NAF en 9 postes, temps plein ou partiel avec quotas, contrat de travail, fonction d'encadrement.

## IV. Conclusion

Même si le système français d'enseignement supérieur semble freiner le développement de parcours individuels comparativement à d'autres systèmes d'enseignement supérieur européens (Charles & Delès, 2018), il s'est fortement diversifié afin d'accueillir tous les publics de bacheliers. Chacun doit pouvoir trouver sa voie afin d'obtenir un diplôme qui mène vers l'emploi. Les incitations et les mesures prises pour que les études soient à la fois longues et professionnelles se sont multipliées. Une conséquence est qu'un même diplôme peut être obtenu à l'issue de parcours de formation et d'études différents. Cette diversité des parcours reste cependant très encadrée par la régulation de l'offre de formation supérieure qui repose sur la sélection des publics. Le choix d'un nouveau bachelier aux portes de l'enseignement supérieur est à la fois ouvert et fortement contraint.

Cette diversité de parcours pour un même diplôme (passage par une CPGE, un IUT, une STS, arrêt et reprise d'études, doubles diplômes, formation en alternance ...) a des effets sur le processus ultérieur d'insertion professionnelle. Certains parcours s'avèrent plus performants que d'autres, notamment lorsqu'ils impliquent le passage par des filières professionnelles et sélectives. Dans ce travail, nous avons tenté de montrer que la professionnalisation recouvrait également une dimension individuelle. En effet la professionnalisation d'un étudiant dépend de toutes les expériences qu'il est amené à vivre pendant ses études, dans et hors de l'Université, dictée par ses choix et ses ressources. Ces expériences, dès lors qu'elles peuvent être utiles au moment de chercher du travail, confèrent à chaque diplômé, une professionnalité multiforme, porteuse de compétences professionnelles complémentaires à celles validées par son diplôme.

En s'appuyant sur les données de l'enquête Génération 2010 du Céreq auprès des jeunes sortis de l'enseignement supérieur au-delà de Bac +3, on montre l'impact net de la professionnalité, au-delà du diplôme et de l'origine sociale sur les conditions d'insertion et de réussite professionnelle dans les trois premières années de vie active. Certains profils de professionnalité renforcent l'employabilité des diplômés et/ou modifient la qualité de l'emploi trouvé. Lorsque la professionnalité correspond à l'accumulation de compétences liées à la discipline de formation, ou considérées comme telles par les étudiants, elle s'avère un vrai bonus pour la qualité de l'emploi obtenu. Elle pourrait même augmenter, faiblement, les chances d'obtenir un emploi « adéquat ».

L'accès très sélectif aux filières de formation les plus recherchées, notamment les plus prometteuses professionnellement, fait qu'elles sont largement réservées aux étudiants issus de parcours scolaires performants, souvent mieux armés socialement, mieux entourés institutionnellement ou tout simplement mieux informés. Pourtant, à diplôme donné, l'origine sociale n'explique que marginalement le type de profil de professionnalité d'un étudiant alors qu'elle pèse en revanche très fortement sur la durée des études et le niveau de diplôme obtenu. Une explication tiendrait au fait que les épisodes qui font la professionnalité ne sont pas tous également marqués socialement. L'origine sociale continue de jouer en revanche sur les conditions d'insertion professionnelle, à diplôme et professionnalité donnés, confirmant les imbrications qui existent entre Education, Destinée professionnelle et Origine sociale (Bernardi & Ballarino, 2016).

Ces résultats appellent plusieurs commentaires.

Toute analyse statistique repose sur un choix de données et d'indicateurs qui ne sont pas neutres dans les résultats obtenus, mais qui servent l'interprétation que l'on en fait (Béduwé, 2015). Les éléments de parcours retenus et donc les profils de professionnalité étudiante révélés par nos données n'échappent pas à ce principe. D'autres données auraient sans doute permis de mesurer autrement la professionnalité et produit d'autres résultats. Au-delà de la part d'arbitraire inhérente à toute mesure en sciences sociales, on voit que la décision de ce qui « fait » parcours, de ce qui est « professionnalisant » et donc ce qui participe à la construction de cette professionnalité, sont des éléments importants du débat. Par ailleurs les résultats sont multiples, parfois contradictoires selon la mesure que l'on se donne de la réussite professionnelle, ce qui incite à rester prudent quant à une interprétation trop systématique du lien entre professionnalité, réussite des études et réussite professionnelle.

La remarque précédente n'enlève cependant rien aux résultats acquis sur l'apport complémentaire de la professionnalité acquise au cours des études au moment de l'entrée dans la vie active. Et donc à l'usage qui peut en être fait au moment de conseiller les étudiants sur leur orientation. La diversité de ces deux processus, professionnalisation et insertion professionnelle, explique la richesse des relations qui s'établissent entre formations et emplois. Tout n'est pas totalement joué dès l'entrée dans l'enseignement supérieur. La valeur d'un diplôme sur le marché du travail tient aussi à celui qui le porte, et, notamment, à la professionnalité qu'il retire de son parcours de formation.

Ces résultats alertent ensuite sur la nécessité de mieux connaître et reconnaître la diversité des parcours de formation et l'avantage que peuvent en tirer les diplômés. Un parcours atypique, le travail étudiant, les années de césure, les réorientations, ... ne sont pas forcément des freins à l'insertion professionnelle bien qu'ils témoignent parfois de conditions de vie étudiantes plus difficiles. Ces éléments de parcours, souvent à l'initiative de l'étudiant, peuvent lui permettre de poursuivre ses études voire l'aider à construire son projet d'études et professionnel. Quand on lui demande quels conseils il donnerait aux jeunes pour réussir leur vie professionnelle, Thomas Pesquet, jeune spationaute français au parcours atypique, répond: « Je conseille aux jeunes d'essayer beaucoup de choses différentes, en effet. Il faut tout tenter et, surtout, oser. Le plus grand mécanisme d'obstacle à la réussite est l'autocensure<sup>8</sup> ». Un rôle important de l'orientation et de l'accompagnement des étudiants est sans doute de permettre ces initiatives, de reconnaître leur possible valeur professionnelle voire de les encourager.

---

<sup>8</sup> Propos recueillis par Laure Belot pour le journal Le Monde, publiés le 07 janvier 2019. Et notamment : « Sûr et certain, c'est ce « bas du CV » [i.e. Soft skills et autres compétences non académiques] qui m'a permis de devenir astronaute. Sans ce que j'ai fait après l'école, je n'aurais eu aucune chance à la sélection. Quasiment tous les jours, c'était entraînement de judo, de basket, cours de saxophone, ensemble musical, etc. Natation le vendredi, match le samedi. J'ai appris beaucoup de choses importantes après 17 heures. [...] Le bas du CV, ce ne sont pas des cases à remplir pour avoir un travail. Ce sont des activités que l'on aime : du sport, de la musique, un engagement dans une association, des châteaux de cartes, peu importe. En les pratiquant, on n'acquiert pas de connaissances strictement académiques mais tout un tas d'autres savoirs très importants. »

## Bibliographie

- Bachelet, A., Le Long, Y., Collet, X., Groult, S., Planquois, C. et Raoul, L. (2014). *La poursuite d'études après un master* in Béduwé, Cassette & Lemistre (Eds) *Parcours de formation des étudiants de Master*, Relief n°46, Marseille : Céreq
- Beaupère, N. & Boudesseul, G. (2009). *Sortir de l'Université sans diplôme, comprendre les parcours d'étudiants décrocheurs*, Paris : La Documentation Française.
- Beaupère, N., Collet, X. & Issehnane, S. (2017). L'alternance à l'université, quel effet propre sur l'insertion ? *Formation Emploi* n° Page 79 à 97
- Béduwé, C. (2015). L'efficacité d'une politique de formation professionnelle se mesure-t-elle à la réussite de l'insertion professionnelle ?, *Revue Française de Pédagogie* n° 192.
- Béduwé, C. (2018). La professionnalisation peut-elle ignorer l'adéquation ? in Béduwé, Croity-Belz & Soldano *La professionnalisation peut-elle ignorer l'employabilité ? Application à l'enseignement supérieur et la formation tout au long de la vie*. Actes du 4ème séminaire interdisciplinaire Evaluation Formation Emploi, Marseille : Céreq Echanges n°8
- Béduwé, C., Berthaud, J., Giret, J.-F. & Solaux, G. (2019). *Salariat étudiant, parcours universitaires et conditions de vie*. Collection Etudes et Recherches de l'Observatoire national de la vie étudiante, Paris : La documentation Française
- Béduwé, C., Cassette, M. & Lemistre, P. (Eds) (2014). *Parcours de formation des étudiants de Master*, Relief n°46, Marseille : Céreq, 148p.
- Béduwé, C. & Espinasse, JM. (1995). France : politique éducative, amélioration des compétences et absorption des compétences, *Sociologie du travail*, XXXVII 4/95, pp.5527-556
- Béduwé, C., Fourcade, B., Giret, J.-F. (2009). Parcours de formation et insertion professionnelle : le cas des scientifiques, *Formation Emploi N°106*, pp.5-23
- Béduwé, C. & Giret J.-F. (2004). Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle ? *Economie et Statistique*, N°378-379, pp.55-83.
- Béduwé, C. & Giret, J.-F. (2009). Adéquation Formation Emploi : de la définition d'une cible professionnelle à la réalité du marché du travail, *Revue administration et Education*, 3-2009 (123), Dossier De l'orientation à l'insertion, la formation face à la mondialisation, p.137-150.
- Béduwé, C. & Giret J.-F. (2010). Mismatch of vocational graduates: what penalty on French labour market? *Journal of Vocational behavior*, Volume 78, Issue 1, Pages 68-79.
- Béduwé, C. & Giret, J.-F. (2012). Les stratégies de contournement de la licence sont-elles payantes pour les formations scientifiques ? in : I. Borrás, D. Epiphane, P. Lemistre, G. Ryk (éditeurs), *Étudier en licence : parcours et insertion*, Céreq Relief, n° 36, p.225-237.
- Béduwé, C. & Giret J.-F. (2014). Projet professionnel, parcours de formation et insertion professionnelle des diplômés scientifiques, in : Bonnard & Giret (coord.) *Quelle attractivité pour les études scientifiques dans une société de la connaissance*, Editions l'Harmattan, Collection Savoir et Formation, série Enseignement Supérieur,
- Béduwé, C. & Giret, J.-F. (2018). Le travail salarié des étudiants en France, in Couppié, Dupray, Epiphane et Mora (coord.) *20 ans d'enquêtes Génération*, Marseille : Céreq Essentiels
- Béduwé, C. et Larré, F. (2000). Demande d'expérience professionnelle et embauche des débutants : essai d'interprétation économique, *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol.29/N°2, pp. 319-337.
- Béduwé, C. et Mora, V. (2016). Comment se professionnalisent les étudiants ? in P. Lemistre et V. Mora (coord.), *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université*, Marseille : Céreq Echanges n°3, pp. 59-78.
- Béduwé, C. & Mora, V. (2017). De la professionnalité des étudiants à leur employabilité, n'y a-t-il qu'un pas ? *Revue Formation Emploi n°138*, pp.59-77
- Béduwé, C. et Vincens, J. (2011). L'indice de concentration : une clé pour analyser l'insertion professionnelle et évaluer les formations, *Revue Formation Emploi* n°114, pp. 5-24.
- Béduwé, C., Berthaud, J., Giret, J.-F. & Solaux, G. (2018). Les relations entre l'emploi salarié et les interruptions d'études à l'université, *Education et Sociétés*, 41, pp.9-25

- Beffy, M., Fougère, D. & Maurel, A. (2009). L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaires, *Économie et Statistique*, 422, 31-50.
- Béret, P. (2002). Projets professionnels et emplois ultérieurs : une analyse des mécanismes de l'insertion professionnelle, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31/2
- Belghith, F. (2015). L'activité rémunérée des étudiants. Une diversité de situations aux effets contrastés, *OVE Infos-30*
- Bernardi, F. & Ballarino, G. (eds) (2016). Education, Occupation and Social origin: a comparative analysis of the transmission of Socio-Economics inequalities, Cheltenham and Northampton, MA: Edward Elgar.
- Body, K. M.D, Bonnal, L. & Giret, J.-F. (2017). Mesurer l'effet du travail salarié sur la réussite: une analyse statistique sur les étudiants d'une université française, *Mesure et évaluation en éducation*, 40 (3), 69-103
- Borras, I., Boudier, M., Calmand, J., Canals, V., Ménard, B. (2014). Comparer les performances des universités : les indicateurs quantitatifs en questions, in Calmand J. & Epiphane D. (Coordonnateurs) *Évaluer les universités. Analyse critique des indicateurs d'établissements et méthodologie des enquêtes auprès des recruteurs*. Relief n°47, Marseille : Céreq, 76P.
- Borras, I., Epiphane, D., Lemistre, P. & Ryk, G. (Eds.) (2012). *Etudier en Licence : Parcours et Insertion*, Groupe de travail sur l'enseignement supérieur, RELIEF, n°36, Marseille : Céreq.
- Bouchet, M., Peugny, C., Vallet, L.A., (2016). Inequality of Educational Returns in France. Some Evidence of Change in the Relative Importance of the Effect of Education and Social Background on Occupational Careers, *Notes et documents de l'OSC*, n°5
- Bouchet, V., Peugny, C. & Vallet, L-A (2016). Inequality of educational returns in France: Some evidence of change in the relative importance of the effect of education and social background on occupational careers, *Notes & Documents de l'OSC*: 2016-05, 32p.
- Brézault, M. (2016). La mobilité internationale, vecteur de professionnalisation du parcours des étudiants ? in Lemistre & Mora (coord.) *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université. Groupe de travail sur l'enseignement supérieur*, Echanges n°3, Marseille : Céreq.
- Brinbaum, Y., Hugrée, C. et Poullaouec, T. (2018). 50% à la licence ... mais comment ? les jeunes de familles populaires à l'université en France, *Economie et Statistiques* n°499
- Brucy, G. (2012). Former pour rendre « employable » ? Genèse d'une politique, in Quenson E. & Coursaget S. (Dir.), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*, Toulouse, Octarès.
- Bruyère, M. et Lemistre, P. (2010). La formation professionnelle des jeunes : quelle valorisation de la spécialité ?, *Revue d'économie politique*, 2010/3, Vol. 120, pp. 539-561.
- Calmand, J., Rouaud, P. & Sulzer, E. (2014). Les effets des expériences à l'étranger en cours d'études sur l'insertion : quelques résultats issus de l'enquête Génération 2010. Communication aux 7<sup>èmes</sup> Rencontres du Réseau Jeunes et Sociétés, Poitiers, Octobre 2014.
- Calmand, J., Rouaud, P. & Sulzer, E. (2016). Séjours à l'étranger en cours d'études, une plus-value sur l'insertion en France ?. *Bref du Céreq*, n°348
- Calmand, J., Condon, S., Pietropaoli, K., Rouaud, P. & Santelli, E. (2018). Expériences à l'étranger en cours d'études et insertion : des liens complexes, pour quelle plus-value ? *Revue Formation emploi* 2018/2 (n° 142)
- Calmand, J., Couppié, T., Henrard, V. (coordonnateurs) (2017). Rendement éducatif, parcours et inégalités dans l'insertion des jeunes. Recueil d'études sur la Génération 2010, Céreq Echanges n°5, 306p.
- Calmand, J., Giret, J.-F., Guégnard, C. (2014). Les formations professionnelles de l'enseignement supérieur en France au prisme de l'insertion et de la mobilité sociale des diplômés, *L'orientation scolaire et professionnelle* 43/1.
- Calmand J., Giret J.F., Lemistre P. & Ménard B. (2015). *Compétences acquises et requises des diplômés de bac+5*, Céreq Net.doc 142.
- Calmand J., Ménard B. & Mora V. (2015). Faire des études supérieures et après ?, *Note Emploi Formation* n° 52, Marseille, Céreq.
- Cart, B. & Giret, J.-F. (Eds.) (2008). *Derrière les diplômés et certifications, les parcours de formation et leurs effets sur les parcours d'emploi*, Relief n°24, Marseille: Céreq, 476 p.
- Céreq (2017). *Quand l'école est finie*, Ouvrage collectif, Céreq enquêtes N°1|2017

- Chardon, O. (2005). La correspondance formation emploi sous l'éclairage de la gestion des âges dans les métiers, in Giret, Lopez et Rose (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte/Céreq, pp.163-178.
- Charles, N. (2014). Quand la formation ne suffit pas : la préparation des étudiants à l'emploi en Angleterre, en France et en Suède, *Sociologie du travail Vol.56, N°3*, pp.320-341.
- Charles, N. & Delès, R. (2018). Les parcours d'études, entre sélection et individualisation. Une comparaison internationale. Rapport pour le CNESCO, Décembre 2018, 56p.
- Charnoz, P. (2011). L'adéquation entre spécialité de formation et emploi et son impact sur les salaires, *Emploi et salaires en France, Insee Références*, pp. 41-54.
- Davoine, L. et Erhel, C. (2007). La qualité de l'emploi en Europe : une approche comparative et dynamique, *Économie et Statistiques*, 410, 47-69.
- Didier, C. & Simonin, P. (2012). Du rôle émancipatoire des céures dans la formation des ingénieurs. Forme d'éducation et processus d'émancipation, May 2012, Rennes, France. <halshs-00783225>
- Dietrich, A. (2013). Employabilité, in *Dictionnaire critique de la RSE* [en ligne]. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2013 (généré le 27 février 2018).
- Didier, C. & Simonin, P. (2012). Du rôle émancipatoire des céures dans la formation des ingénieurs. Forme d'éducation et processus d'émancipation, May 2012, Rennes, France. <halshs-00783225>
- Delès, R. (2017). Le projet professionnel des étudiants : outil de professionnalisation ou injonction ?, *Education et sociétés* 1 (n°39), pp. 169-183.
- Dupray, A. (2000). Le rôle du diplôme sur le marché du travail : filtre d'aptitudes ou certification de compétences productives ? *Orientation Scolaire et Professionnelle* 29 (2): pp-261-289.
- Dupray, A. et Recotillet, I. (2005). Quelle adéquation à l'emploi pour jeunes issus d'itinéraires atypiques ? in Giret, Lopez et Rose (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte/Céreq, pp. 203-220.
- Duru-Bellat, M. & Kieffer, A (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités, *Population* 63(1), 123-157.
- Erhel, C. & Guergoat-Larivière, M. (2016). La qualité de l'emploi, *Idées économiques et sociales*, 2016/3 N°185, pp. 19 -27.
- Erllich, V., Verley, E. (2010). Une Relecture Sociologique Des Parcours Des Etudiants Français : Entre Segmentation Et Professionnalisation, *Education et sociétés*, 2 n°26 pp. 71- 88.
- Fouquet, S. (2013). Parcours et réussite en licence et en master à l'université, Note information SIES 13.02
- Fourcade, B., Ourtau, M. et Ourliac, G. (1992). Les GFE : une nomenclature pour l'analyse de la relation formation-emploi dans les régions. *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 21, n° 4, pp. 383-410.
- Garrouste, M. Kramarz, F. & Zizzo, C. (2018). L'accès à la formation en apprentissage : une question de ressources régionales ?, *Revue Formation Emploi*, n°142, pp. 5-33.
- Gazier, B. (2012). L'employabilité, in Allouche, J. (coord.) *Encyclopédie des Ressources Humaines*, Paris, Vuibert, pp. 498-504.
- Gauthier, J. (2008). Les enseignements du débat national université emploi : regard sur les cadres cognitifs et normatifs des acteurs légitimes, *L'orientation scolaire et professionnelle* 37/2 | 2008
- Gayraud, L., Simon Zarca, G., Soldano, C. (2011). *Université : les défis de la professionnalisation*, Note *Emploi Formation* n° 46, Marseille, Céreq.
- Giret, J.-F. (2000). *Pour une économie de l'insertion professionnelle des jeunes*, Paris : CNRS Editions.
- Giret, J.-F. (2003). La diversité des parcours universitaires influence-t-elle l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur ? in Giret, J.F. (Ed) *Parcours étudiants : de l'enseignement supérieur au marché du travail*, Marseille : Céreq, Relief n°1, pp.75-86.
- Giret, J.-F. (Ed.) (2003). *Parcours étudiants : de l'enseignement supérieur au marché du travail*, Marseille : Céreq, Relief n°1, 92p.
- Giret, J.-F. (2005). Quand les jeunes s'estiment déclassés, in J.-F. Giret, A. Lopez et J. Rose (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte/Céreq, pp. 279-288.
- Giret, J.-F. & Moullet, S. (2008). *Une analyse de la professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur à partir de l'insertion de leurs diplômés*, CEREQ, Net.doc n°35.

- Giret, J.-F. et Moullet, S. (2005). L'adéquation formation emploi après les filières professionnelles de l'enseignement supérieur, in Giret, Lopez et Rose (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte/Céreq, pp. 111-125.
- Giret, J.-F. (2015). Les mesures de la relation formation-emploi, *Revue Française de Pédagogie*, 3/2015 (n° 192), pp. 23-36.
- Giret, J.-F., Lopez, A. et Rose, J. (coord.) (2005). *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte/Céreq.
- Glammann, D. (2015). Quels sont les effets de l'inflation des stages dans l'enseignement supérieur, *Revue Formation Emploi n°129*, p.5-22.
- Goffette, C. & Vallet, L.A. (2018). Les trajectoires d'insertion professionnelle des jeunes portent-elles la marque de leurs origines socio-économique et culturelle ? in Couppié, Dupray, Epiphane et Mora (coord.) *20 ans d'enquêtes Génération*, Marseille : Céreq Essentiels
- Grelet, Y. (2011). Au fil des parcours, de l'orientation à l'insertion..., Céreq Bref n°287.
- Häkkinen, L. (2006). Working while enrolled in a university: does it pay? *Labour Economics*, 2006, 13(2), p. 167-189.
- Heijke, H., Meng, C. et Ris, C. (2003). Fitting to the Job: The Role of Generic and Vocational Competencies in Adjustment and Performance. *Labour Economics*, 10, pp. 215-219.
- Issehnane, S. (2011). Le développement de l'apprentissage dans le supérieur : une évaluation empirique à partir de l'enquête "Génération 2001", *Travail et Emploi*, n° 125, janvier-mars, p. 27-39.
- Kergoat, P. & Lemistre, P. (2014). Professionnalisation de l'enseignement supérieur et sélection des publics : les faux-semblants de la démocratisation, *Economie et Sociétés*, Série « Socio-Economie du Travail », n°9, pp. 1405-1438.
- Lainé, F. (2005). De la spécialité de formation au métier : cas du bâtiment, de l'hôtellerie-restauration-alimentation et du commerce, *Economie et statistique*, n°388-389, pp. 145-169.
- Lazear, EP. (2003). Firm-Specific Human Capital: A Skill-Weights Approach, NBER Working Paper, No. 9679, Issued in May 2003.
- Lefresne, F. (1999). Employability at the heart of the European employment strategy, *Transfert 4*, pp.460-480.
- Lemistre, P. (2010). *La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?*, Toulouse : Presses de l'Université Toulouse 1 Capitole.
- Lemistre, P. (2012). Sortir de L3 et entrer sur le marché du travail : l'accès au premier emploi, in Borrás, Epiphane, Lemistre & Ryk (Eds.) *Etudier en Licence : Parcours et Insertion*, Groupe de travail sur l'enseignement supérieur, RELIEF, n°36, Marseille : Céreq.
- Lemistre, P. (2015). La professionnalisation des formations initiales : une solution aux mutations du marché de l'emploi pour les jeunes ? *Revue Française de Pédagogie* n° 192.
- Lemistre, P. (2017). A qui profite la professionnalisation des parcours ? in Calmand, Couppié & Henrard (coordonnateurs) *Rendement éducatif, parcours et inégalités dans l'insertion des jeunes. Recueil d'études sur la Génération 2010*, Céreq Echanges n°5.
- Lemistre, P. & Ménard, B. (2014). De la licence générale scientifique vers le master : des parcours typiques ? in Bédoué, Cassette & Lemistre (Eds) *Parcours de formation des étudiants de Master*, Relief n°46, Marseille : Céreq
- Lemistre, P. & Ménard, B. (2016). Accompagner les étudiants dans leur professionnalisation : le rôle de l'université, in Lemistre & Mora (coord.) *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université. Groupe de travail sur l'enseignement supérieur*, Echanges n°3, Marseille : Céreq.
- Lemistre, P. & Ménard, B. (2018). Dispositifs de professionnalisation à l'université : quels effets à l'insertion, et pour quels étudiants ? *Orientation Scolaire et Professionnelle*, [Online], 47/2 | 2018, URL : <http://journals.openedition.org/osp/5990> ; DOI : 10.4000/osp.5990
- Lemistre, P. & Mora, V. (coord.) (2016). *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université. Groupe de travail sur l'enseignement supérieur*, Echanges n°3, Marseille : Céreq, 166 p.
- Maetz, I. (2017). La poursuite d'études des diplômés de licence en première année de master, Note d'information du SIES, 17.07.

- Marchal, E. (2015). *Les embarras des recruteurs Enquête sur le marché du travail*, Collection Ces de figure, Editions EHESS, 271p.
- Margaria, C. (2017). Du bénévole au jeune cadre : La place des activités associatives dans le recrutement des jeunes diplômés. Education. Paris Sorbonne Cité - Paris Descartes, 2017. Français. <tel-01626089>
- Martinelli, D. & Stoeffler-Kern, F. (coord.) (1998). *Parcours de formation et insertion professionnelle des étudiants, sources et méthodes*, document Céreq n°134.
- Meng, C. & Heijke, H. (2005). *Student time allocation, the learning environment and the acquisition of competencies*, ROA-RM-2005/1E, Research Centre for Education and the Labour Market, Maastricht.
- Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve, *Population*, 55(1), p. 15-50.
- Moncel, N. (2012). Quelle qualité d'emploi pour les jeunes diplômés du supérieur ?, *Revue Formation Emploi*, N°117, janvier-mars, pp. 69-87.
- Orange, S. (2013). *L'autre enseignement supérieur, Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*, Collection : Éducation et société, Éditeur : Presses Universitaires de France, 228p.
- Ourliac, G. (2005). Décentralisation et pilotage de l'offre de formation : risques, opportunités, méthodes, in : Giret, Lopez et Rose (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte/Céreq, pp. 61-74.
- Papagiorgiou, H. et Ponceau, J. (2018). Parcours dans l'enseignement supérieur : devenir des bacheliers, *Notes d'information du SIES* 18-06.
- Pinto, V. (2008). Démocratisation et professionnalisation de l'enseignement supérieur, *Mouvements* 2008/3, n°55-56.
- Pinto, V. (2010). L'emploi étudiant et les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur, *Actes de la recherche en sciences sociales-183*, p. 58-71
- Ponceau, J. & Chan-Pang-Fong, E. (2017). Après le bac ? Choix d'orientation et entrée dans l'enseignement supérieur des bacheliers 2014, Note d'information du MENESR n°17.01.
- Quenson, E. & Coursaget, S. (dir.) (2012). *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*, Toulouse, Octarès, 207p.
- Repères et Références statistiques, MEN-DEP, édition 2018.
- Rose, J. (2005). Conclusion générale. Les correspondances multiples entre formations et emplois, in Giret, Lopez et Rose (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte/Céreq, pp. 367-377.
- Rose, J. (2008). La professionnalisation des études supérieures, Tendances, acteurs et formes concrètes, in *Les chemins de la formation vers l'emploi : 1ère biennale formation-emploi-travail*, Relief, n° 25, p.43.
- Rose, J. (2014). *Mission Insertion. Un défi pour les Universités*, Rennes, PUR, 237p.
- Selz, M. & Vallet, L.A. (2006). La démocratisation de l'enseignement et son paradoxe apparent, *Education et Formation*
- Sarfati, F. (2014). L'alternance au risque de la sur-sélectivité, *Revue Française de Socio-Économie* 2014/2 (n°14), p. 71-92.
- Soldano, C. (2018). Employabilité et professionnalisation des diplômés du supérieur à l'heure européenne Bédoué in Bédoué, Croity-Belz & Soldano *La professionnalisation peut-elle ignorer l'employabilité ? Application à l'enseignement supérieur et la formation tout au long de la vie*. Actes du 4ème séminaire interdisciplinaire Evaluation Formation Emploi, Marseille : Céreq Echanges n°8.
- STRANES (2015). Pour une société apprenante - propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur, <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid92442/pour-une-societe-apprenante-propositions-pour-une-strategie-nationale-de-l-enseignement-superieur.html>
- Théophile, N. (2014). *De la compréhension de l'échec en master à la mesure de la réussite* in Bédoué, Casset & Lemistre (Eds) *Parcours de formation des étudiants de Master*, Relief n°46, Marseille : Céreq.
- Verley, E. & Zilloniz, S. (2010). L'enseignement supérieur en France : un espace segmenté qui limite l'égalisation des chances, *Formation Emploi-110*, 5-18.
- Vincens, J. & Chirache, S. (1992). Professionnalisation des enseignements supérieurs, in *Professionnaliser les formations : choix ou nécessité ?*, Paris, La Documentation française, collection « Rapports officiels », p. 143-182.

- Vincens, J. (1997). L'insertion professionnelle des jeunes. A la recherche d'une définition conventionnelle, *Revue Formation Emploi*, N° 6, pp. 21-36.
- Vincens, J. (2005). L'adéquation formation emploi, Giret, Lopez et Rose (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte/Céreq, pp. 149-162.
- Vincens, J. (2008). Évolution de l'enseignement supérieur : persistance des paradoxes, *Cahier du Lirhe*, n° 14, 260p.
- Vernières, M. (1997). L'insertion *professionnelle des jeunes. Analyses et débats*, Paris : Economica.
- Wittorski, R. (2011). Les rapports entre professionnalisation et formation, in : Wittorski (dir), Dossier Formation et Professionnalisation, *Éducation permanente*, n°188.
- Zilloniz, S. (2017). Les activités rémunérées des étudiants : quelles formes et quelle organisation ?, *Dares Analyses*, 046, juillet.

**Annexe : Scores de compétences associés aux épisodes de professionnalisation des étudiants  
(extrait de Béduwé Mora, 2016, p.67)**

Chaque épisode de professionnalisation donne lieu à l'acquisition de compétences, plus ou moins importantes selon sa « qualité », dans chacun des 3 types. On a donc attribué à chaque épisode selon sa « qualité » un score sur chaque type de compétences. Ces scores sont à la fois arbitraires et empiriques. Ils ont été élaborés à partir de résultats issus de la littérature existante tout en tenant compte de la structure même des données récoltées.

Concernant les compétences disciplinaires (R1) :

- le stage principal rapporte 3 points si sa durée dépasse 6 mois, 2 points pour une durée entre 4 et 6 mois, 1 point en deçà, 0 en l'absence de stage.
- si le jeune enquêté a déclaré que son stage principal lui avait complètement permis de mettre en application ses connaissances, il marquait 2 points - 1 seul lorsque le stage n'avait permis qu'une mise en application partielle des connaissances, 0 sinon.
- de même, si lors de ce stage le jeune considère avoir travaillé comme les autres salariés de l'entreprise, il marque 2 points, contre 1 seul point s'il estime qu'il donnait seulement un coup de main, et 0 sinon. De la sorte, les stages présentant les meilleures qualités « rapportent » jusqu'à 7 points dans ce calcul de score, ce qui est considérable, mais nous semble cohérent avec le rôle central des stages dans les politiques de professionnalisation du supérieur à la française, en tant qu'instrument susceptible de transformer les savoirs disciplinaires en qualifications ;
- l'exercice d'un travail régulier pendant les études, s'il est en lien étroit avec celles-ci, améliore ce score de compétences disciplinaires de 4 points, contre seulement 2 points en cas de lien seulement partiel, et 0 en l'absence de lien avec la formation ;
- l'exercice d'un stage ou d'un emploi à l'étranger, presque systématiquement en lien avec la formation, mais souvent bref, rapporte 2 points ;
- l'obtention d'un ou plusieurs diplômes dits « professionnels » en cours de parcours (BTS, DUT, licences pro, écoles, masters, par opposition aux formations de master 1, licences générales...) ramène entre 4 points (cas où de tels diplômes ont été obtenus d'une part après bac et d'autre part sur la fin d'études), 2 points (cas d'un diplôme dit professionnel seulement en fin de parcours) et 1 point (cas où seul le premier diplôme après-bac est dit « professionnel »).
- Le fait d'avoir achevé son parcours sur un double diplôme apporte également 1 point, puisque s'y joue généralement une accumulation supplémentaire ou complémentaire de savoirs disciplinaires.

Concernant les compétences d'acculturation au marché du travail (R2) :

- le niveau d'études de l'étudiant au moment de la sortie est considéré comme un proxy de ses connaissances générales, de ses compétences d'adaptation et d'apprentissage : une sortie à bac+3 rapporte 1 point ; à bac+4, 2 points et à bac+5, 3 points ;
- le nombre de stages effectués au cours du parcours (en France) est pris comme indicateur de la familiarisation au marché du travail : 1 seul stage rapporte 1 point, 2 ou 3 stages rapportent 2 points, plus de trois stages rapportent 3 points ;
- quelle que soit la longueur du dernier stage, en avoir fait un rapporte 1 point.
- quel que soit le jugement du jeune sur son rôle dans l'entreprise au cours du stage, s'il existe, celui-ci rapporte 1 point ;
- avoir exercé un emploi régulier pendant les études, qu'il soit en lien ou pas avec celles-ci, rapporte 1 point ;
- avoir exercé parfois des jobs de vacances rapporte 1 point, mais en avoir exercé très régulièrement en rapporte 2 ;
- avoir bénéficié de modules visant à professionnaliser les étudiants est aussi considéré comme permettant de développer ces compétences d'acculturation au marché du travail, de sorte qu'en avoir suivi 2 à 3 rapporte 1 point, en avoir suivi 4 ou plus en rapporte 2.

Concernant les compétences dites distinctives (R3) :

- avoir acquis un double diplôme en fin de parcours apporte 1 point ;
- sortir après avoir obtenu le diplôme visé ramène 1 point;
- être entré dans le supérieur via une filière sélective (iut, sts, cpge, ecole niveau Bac, prépa médecine) apporte 1 point ;
- avoir effectué un séjour à l'étranger, que ce soit pour travailler ou pas, ramène également 1 point. Il s'agit d'éléments pouvant être interprétés comme témoignant d'une capacité ou d'une volonté de mobilité et d'adaptation, souvent connotées positivement auprès des recruteurs pour ces jeunes très diplômés et jouent ainsi un rôle distinctif ;
- quitter la formation initiale nanti d'un diplôme dit professionnel rapporte également 1 point, ces diplômes étant préparés dans des filières présentant toutes un certain degré de sélectivité, sélectivité qui en France paraît jouer parfois un rôle de garant, favorable à la confiance des recruteurs ;
- l'exercice d'un travail régulier pendant les études a été ajouté à ce score, qu'il peut augmenter d'1 point. En effet, il peut être interprété par des recruteurs comme témoignant de bonnes dispositions chez le jeune, garantissant une appétence et une capacité de travail et d'organisation ;
- enfin, rapporte 1 point le fait d'avoir obtenu son bac avec une mention bien ou très bien, indices d'excellence scolaire souvent mentionnés sur le CV et qui peuvent eux aussi figurer une forme de garantie auprès de nombre de recruteurs français.

