Professionnalisation de lôenseignement supérieur et sélection des publics : les faux-semblants de la démocratisation

Prisca Kergoat
CERTOP (UMR 5044 Université Toulouse 2 et CNRS)

Philippe Lemistre
CEREQ et CERTOP (UMR 5044 Université Toulouse 2 et CNRS)

Résumé :

La professionnalisation, parce que garante dôune adéquation entre formation initiale et emploi, favoriserait lôinsertion professionnelle, la promotion sociale comme la lutte contre le décrochage. Nos investigations relativisent fortement ce postulat et mettent en exergue le poids de la sélection dans les dites « performances » de la professionnalisation de lôenseignement supérieur. Non seulement cette sélection, opérée en amont de lôentrée en formation, joue contre la promotion sociale de ses publics mais elle contribue à accentuer, à déplacer et à légitimer les inégalités.

Professionalization of higher education and public selection: failure of democratization

A good matching between initial training and job would improve employability, social promotion as the fight against abandonment of studies. Our investigations strongly relativize this assumption and emphasize the selectionôs weight in the so-called ñperformanceò the professionalization of higher education. Not only is this selection made upstream of entry in the professional academic sector, plays against social promotion of its audience but it helps to increase and change the nature of inequalities.

Mots clés : sélection - inégalités - enseignement supérieur- professionnalisation- apprentissage- licence professionnelle- éducation- travail

Keywords : apprenticeship - selection - professional training - inequality - Higher Education

INTRODUCTION

Pour les instances européennes et nationales, nul doute, il faut professionnaliser lôenseignement supérieur. Quels sont les arguments dôune telle détermination ? Quels sont les effets de ces politiques éducatives en matière de promotion sociale, de réorientation et dôinsertion professionnelle ? Tenter de répondre à ces questions pour les filières dites professionnelles nécessite dôintégrer une dimension, bien souvent occultée, celle des processus de sélection des publics en formation.

Notre propos vise à explorer un aspect de la professionnalisation, celle des filières professionnelles ; catégories institutionnelles créées par les acteurs de lôÉtat, la notion de filière permet de distinguer les formations en fonction de leur degré de professionnalisation : de lôapprentissage aux formations professionnelles par voie scolaire, jusquôaux filières générales. Distinction qui pourrait être discutée en soi[1], mais prise telle quelle ici puisque traduisant les politiques publiques de professionnalisation[2].

Dans cette perspective, la professionnalisation des études supérieures nôest pas chose nouvelle mais ce nôest quôen 1966, avec la création des instituts universitaires de technologie (IUT), que celle-ci devient un enjeu des politiques éducatives. Ce mouvement est poursuivi par la création des brevets de technicien supérieur (BTS) puis, par lôouverture en 1999, dans le cadre de lôharmonisation européenne LMD (Licence Master Doctorat), des masters puis des licences professionnelles (LP). Parallèlement, depuis la fin des années 1980, les formations par apprentissage sôouvrent au supérieur. Lôobjet de la professionnalisation sôéloigne néanmoins des logiques antérieures (médecins, éducateurs, infirmières, etc.) puisquôil sôagit dôintroduire, dans un univers relativement autonome, des exigences et des catégories de classement issues du monde économique et dôajuster le contenu des savoirs délivrés aux besoins supposés des bassins dôemploi [Pinto (2008)].

Cette politique de professionnalisation de lôenseignement supérieur poursuit plusieurs objectifs dans deux registres différents. Le premier est celui du parcours scolaire et le second concerne le parcours postscolaire, soit la primo-insertion : deux aspects qui sont examinés et confrontés dans le cadre de cet article.

Dans le registre éducatif, les objectifs liés de la professionnalisation sont la promotion sociale, la remédiation et lôoctroi dôune dite « seconde chance »[3] pour les jeunes en difficulté scolaire. Ces jeunes doivent non seulement pouvoir intégrer les filières professionnelles, mais aussi avoir la possibilité dôeffectuer une poursuite ou reprise dôétudes et ceci quelle que soit leur origine sociale.

Pour la remédiation dans le supérieur, les filières professionnelles semblent la solution pour lutter contre le « décrochage ». Ainsi, la licence professionnelle doit permettre aux jeunes en deuxième année de licence (L2) qui nôont pas obtenu les résultats nécessaires à la

[1] Par exemple certaines filières dites générales conduisent, en réalité, nombre de jeunes à quitter le système éducatif en licence avec une insertion relativement favorable. Côest le cas des sortants de STAPS par exemple [Gojard (2012)].

[2] Politiques qui vont bien au-delà dôune distinction entre filières. Par exemple, la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) attribue, en 2007, une nouvelle mission aux universités, celle de lôorientation et de lôinsertion professionnelle. Celle-ci a notamment pour conséquence la mise en place des bureaux dôaide à lôinsertion professionnelles (BAIP) au sein desquels se déploient des dispositifs dôaide à la construction du projet professionnel, dôautres permettant de repérer lôensemble des compétences acquises (portefeuille de compétences) pour favoriser lôinsertion, etc.

[3] Encore une notion institutionnelle reprise aux politiques éducatives ; notion qui pourrait être à nouveau discutée au regard des référentiels mobilisés.

poursuite dôétudes en filière générale, de poursuivre dans une filière professionnelle[4]. Le document dôorientation du plan pluriannuel de réussite en licence (PRL-2007) précise que le PRL doit « ouvrir les filières professionnelles (STS, IUT, Licence Pro) pour favoriser la réussite de tous les étudiants ». Cette volonté politique sôarticule également à la transcription française des intentions de Lisbonne dont lôobjectif est dôatteindre 50 % de diplômés de lôenseignement supérieur par génération de sortants du système éducatif en 2015[5]. Cette ambition est également soutenue dans le cadre du développement de lôapprentissage. Ce mode de formation, comme lôatteste lôexposé des motifs du projet de loi sur lôégalité des chances (2006), est présenté comme une voie alternative qui « offre une seconde chance (é) car il permet de raccrocher des jeunes auxquels le cursus général ne convient pas ». Côest ainsi que tout un ensemble dôacteurs sôaccorde pour désigner lôentrée de lôapprentissage dans lôenseignement supérieur comme un outil î uvrant à la « promotion sociale » des jeunesses populaires[6]. Notons que même si les jeunes dôorigine sociale modeste sont surreprésentés parmi les jeunes en difficulté, lôamalgame entre origine populaire dôune part et difficulté scolaire, dôautre part, est souvent un peu trop vite effectué.

La « seconde chance » côest aussi de pouvoir poursuivre ses études. Ainsi dès 1966, avec la création des IUT, est formulé le souhait dôune intégration verticale des filières, tant en amont quôen aval : celles-ci visent non seulement à ce que les détenteurs dôun certificat dôaptitude professionnel (CAP) ou dôun brevet dôétudes professionnelles (BEP) intègrent une filière technologique, mais aussi à ce que les titulaires dôun baccalauréat technologique puissent accéder à lôenseignement supérieur. Vingt ans plus tard, pour lôapprentissage, la création dôune filière de formation (du CAP au diplôme dôingénieur) associée à la possibilité de signer jusquôà trois contrats dôapprentissage successifs doit permettre aux jeunes issus des filières professionnelles ou technologiques de sôélever au sein de la hiérarchie des diplômes. Aujourdôhui, lôintégration verticale existe mais reste partielle pour les filières STS et faible pour les IUT[7]. Quant à lôapprentissage nous verrons quôil sôagit bien plus dôun mythe que dôune réalité.

Pour ce qui concerne le parcours post scolaire, objet dôune forte publicisation, lôobjectif est celui de lôinsertion professionnelle. Au-delà des contenus de formation supposés mieux adaptés à la demande des employeurs, la présence de stages longs (pour les LP) voire dôimmersion en situation de travail (pour les apprentis), faciliteraient, bien mieux que les filières générales, lôaccès à lôemploi. Argument étayé par un arsenal dôétudes statistiques qui mettent en exergue la performance de lôapprentissage et des filières professionnelles en matière dôinsertion sur le marché du travail[8].

---

[4] Arrêté du 17 novembre 1999.

[5] Lors du Conseil européen de Lisbonne des 23 et 24 mars 2000, les chefs dôÉtat et de gouvernement de lôUnion européenne se sont assigné un objectif ambitieux : faire de lôUnion « lôéconomie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable dôune croissance économique durable accompagnée dôune amélioration quantitative et qualitative de lôemploi et une plus grande cohésion sociale ». Le traité de Lisbonne de 2007 en précisera les attendus notamment dans le domaine éducatif en sôappuyant sur le processus de Bologne, lancé lors dôune conférence en 1999, qui préconisait la mise en place du LMD .

[6] Se reporter à lôavis du Conseil économique et social, loi de 1987 sur lôapprentissage.

[7] Un *numerus clausus* a même été envisagé pour limiter le nombre de bacheliers généraux dans ces filières : projet de loi sur lôenseignement supérieur et la recherche de mars 2013.

[8] La dernière en date a été effectuée sur trois enquêtes Céreq de 2001, 2007 et 2010 [Calmand *et al.* (2014)], pour toutes les filières du supérieur et donne une vision dôensemble sur différents aspects de lôinsertion, avec une focale beaucoup plus large quôici et donc nettement moins détaillée pour les licences, (dôautant que lôenquête 2010 est une enquête intermédiaire et ne comprend toutes les variables de lôenquête 2007 ni le module apprentissage).

Notre propos ne vise pas à discuter des effets de la professionnalisation en matière de socialisation au monde du travail, mais de ses vertus supposées en matière dôinsertion professionnelle, de promotion sociale et/ou de « seconde chance ». Nous chercherons à montrer que les processus de professionnalisation à lôœuvre loin de réduire les inégalités sociales contribuent, à travers différents mécanismes de sélection, à les légitimer et à les accentuer.

Dans un premier développement sont rappelés les postulats de la théorie économique dominante (théorie du capital humain) favorables à la professionnalisation dans le cadre dôune approche adéquationniste de la relation entre formation et emploi. Ces postulats ï en contradiction avec les observations ï sont confrontés à deux autres perspectives complémentaires : la théorie économique institutionnaliste de la « file dôattente » et la sociologie des relations. Cette dernière approche privilégie une analyse dynamique de lôéducation et du travail, axée sur lôétude de leur relation et de leur interdépendance.

Ainsi, dans la seconde partie, la supériorité des filières professionnelles du supérieur en termes dôinsertion ï en moyenne du moins ï est discutée en regard de la sélection des publics. Lôenquête du Céreq (Centre dôétudes et de recherches sur les qualifications) de 2007 est mobilisée pour deux raisons : elle est sur-échantillonnée pour les sortants des filières universitaires et elle comprend un module apprentissage qui permet, pour lôensemble des apprentis du supérieur, de reconstituer leur parcours. Une première comparaison est effectuée entre sortants des licences générales et sortants des licences professionnelles avec, pour ces dernières, quelques éléments produits pour lôapprentissage. Lôidée est dôadopter un processus de gradation de la formation dite la moins professionnalisée à celle dite la plus professionnalisée, afin de montrer que la sélection se renforce avec le degré de professionnalisation. Les faibles effectifs en licence par apprentissage conduisent à une analyse des parcours pour lôensemble des apprentis. Ce cadrage interroge clairement la notion de filière apprentie du secondaire au supérieur. Il est un préalable à lôexposé dôéléments dôune enquête de terrain auprès de jeunes qui candidatent à une licence professionnelle par apprentissage.

La statistique met donc en évidence les déterminants du processus de sélection opéré en amont tant sur lôaccès à la filière professionnelle que pour lôaccès à lôemploi (les deux étant liés par construction même des contenus de formation, enseignements et alternance). Le lien est établi via lôanalyse des salaires, de lôaccès à la qualification et des caractéristiques des premiers emplois occupés. Si lôapproche statistique suggère que la sélection opérée dans le système éducatif répond aux attentes des employeurs, elle éclaire indirectement le comment. Les enquêtes de terrain pour lôapprentissage permettent de clarifier cet aspect, avec un élément particulièrement marqué mais pas nécessairement spécifique à lôapprentissage (stage long des filières professionnelles) : une sélection opérée par le marché du travail sur les dispositions (« savoir être »). Sélection renforcée et légitimée en amont par les CFA universitaires qui anticipent les qualités sociales requises par les entreprises.

I. DES POLITIQUES EDUCATIVES AXEES SUR UNE RECHERCHE DôEQUIVALENCE ENTRE FORMATION ET EMPLOI

1.1. Un postulat qui guide les politiques éducatives

La recherche dôune mise en correspondance mécanique de lôéducation et du travail sôopère dès les années 1950. Dôune part avec la création des CSP (catégories socioprofessionnelles ï 1954) qui visent notamment à fournir une grille dôévaluation des effets de la massification scolaire sur lôégalité des chances [Desrosières et Thévenot (2002)], et dôautre part à travers la construction des nomenclatures de formation qui ont pour objectif la prévision des flux de population à scolariser au regard des projections dôemploi par niveau de qualification [Tanguy (2002)]. Cependant cette volonté de mise en correspondance nôest, aujourdôhui, plus tant motivée par lôégalité des chances que par la performance économique. Le lien entre formation et emploi devient le préalable nécessaire au principal argument des tenants de lôexpansion scolaire. Ces derniers supposent une relation positive entre hausse du niveau dôéducation et croissance. Bien que cette relation nôait pas été établie de manière convaincante [Baudelot et Leclerc (2005)], le Hcéée (2006) traduit de nouveau cette injonction à lôexpansion scolaire par des projections dôemploi par niveau de qualification.

La mise en correspondance mécanique de deux distributions hiérarchisées, celle de la formation, dôune part, et celle de lôemploi dôautre part, sôest donc progressivement imposée comme catégorie de perception commune et guide tant les politiques éducatives que les comportements individuels [Tanguy, art. cité].

Après la création de nouveaux diplômes professionnels (baccalauréat professionnel et licence professionnelle), la généralisation de lôalternance et la mise en î uvre dôun modèle pédagogique des compétences [Ropé et Tanguy (1994)], la professionnalisation des universités serait une réponse particulièrement adaptée à la situation économique et sociale du pays. À la mise en correspondance verticale entre niveau de formation et qualification de lôemploi sôajoute, dès lors, une « adéquation horizontale », soit une correspondance entre compétences acquises dans le système éducatif et requises dans les emplois cibles de chaque formation. Lôadéquation se doit ainsi de répondre aux critiques sociales dont lôécole est aujourdôhui lôobjet en favorisant la performance économique, lôégalité des chances comme lôaccès à lôemploi.

1.2. Les théories économiques de lôoffre : les vertus supposées de lôadéquationnisme

Lôappel à la professionnalisation procède dôune perspective très économiciste, soutenue par la théorie la plus en accord avec la perspective marchande : la théorie du capital humain. Pour cette théorie, la formation initiale est un investissement qui doit être rentabilisé. Lôadéquation est justifiée verticalement et horizontalement. Verticalement, à un niveau de formation doit correspondre un niveau de salaire, car le niveau reflète une quantité de capital humain dont le prix de marché est le salaire. Horizontalement, une formation dans une spécialité donnée a un rendement salarial élevé si lôemploi occupé est de même spécialité. Les compétences spécifiques ou professionnelles (*vocational competencies*) sont en effet caractérisées par le fait quôelles se valorisent sur un sous-ensemble dôemplois [Heick, Meng et Ris (2003)]. La professionnalisation permettrait alors dôaccroître la spécificité des formations afin de mieux répondre aux besoins du marché du travail, argument récurrent tant de ces théoriciens que de certaines organisations patronales [Brucy (2012)].

À cette théorie de lôacquis sôest opposée, dans les années 1970, la théorie de lôinné ou théorie du signal. Pour cette théorie au sens strict, le niveau de formation ou la filière sont avant tout des critères classant et le système éducatif trie la population qui est ordonnée, *in*

fine, en fonction des compétences innées « révélées » par le diplôme. Si les spécialités de formation reposent sur des processus de sélection différents, alors la valeur sur le marché du travail de chaque spécialité de formation sera différenciée[9].

Théorie du signal ou du filtre et théorie du capital humain, longtemps considérées comme alternatives, sont parfois présentées comme complémentaires : la formation initiale contribuerait à l'acquisition d'aptitudes et le diplôme permettrait d'identifier les aptitudes innées et acquises dans le système éducatif. La professionnalisation s'inscrit alors dans le processus général de signalement des compétences des individus dans une perspective adéquationniste où le système éducatif a pour principal rôle de « trier » la population active pour le marché du travail [Gamel (2000)].

1.3. Le constat de l'inadéquation : l'économie institutionnaliste ou théorie de la demande

Reste que « l'adéquationnisme », et donc les théories de l'offre associées, s'avère une hypothèse ou/et un idéal théorique battu en brèche par les faits.

Tout d'abord, pour l'adéquation horizontale (en niveaux), le déclassement s'est développé à partir des années 1980 sous l'effet de l'expansion scolaire. Par exemple, alors que la norme des années 1970, pour les diplômés de licence, était l'emploi cadre [Affichard (1981)], les diplômés de licences professionnelles, trois ans après la sortie du système éducatif en 2010 (génération sortie en 2007), sont moins de 20 % à appartenir à la catégorie cadre et un peu moins de 50 % à appartenir à celles des professions intermédiaires[10]. La correspondance proposée par Affichard permet d'établir un taux de déclassement dit normatif. Compte tenu des évolutions précédentes, on peut considérer que la norme a changé et que les détenteurs de licence sont déclassés uniquement pour les emplois de niveau inférieur à « professions intermédiaires » (dont les techniciens). C'est pourquoi nous étudierons l'accès à la qualification pour les licences via l'obtention d'un statut de cadre ou de profession intermédiaire. Concernant l'adéquation horizontale soit la correspondance entre spécialité de formation et spécialité d'emploi : parmi les jeunes en emploi, moins de la moitié des sortants des filières dites les plus professionnalisées (CAP-BEP, BTS et DUT) travaillent dans leur spécialité trois ans après la sortie du système éducatif au début des années 2000 [Bruyère et Lemistre (2010)].

Le constat récurrent de l'inadéquation a conduit à revisiter la théorie institutionnaliste de la file d'attente [Thurow (1975)] dont certaines hypothèses ont été reprises plus récemment par la théorie de l'allocation (assignment theory) [Sattinger (1993)]. Pour la théorie de la file d'attente, dans la continuité de l'analyse keynésienne, l'hypothèse d'un chômage involontaire est faite. Puisque l'emploi est rationné, il existe des files d'attente pour accéder aux emplois. Surtout, la structure des emplois (la demande) est fixée par des éléments institutionnels dont la régulation ne dépend pas du marché.

Il n'y a pas ici de relation directe entre la combinaison niveau ï spécialité et la productivité dans l'emploi, c'est l'adaptabilité plutôt que la productivité qui est recherchée par les employeurs. Par exemple, si certaines spécialités ou filières conduisent les étudiants à acquérir des capacités d'adaptation supérieures à d'autres, alors ils auront plus facilement accès aux emplois dans des spécialités qui ne seront pas nécessairement celles de leur formation. En accord avec cette hypothèse, l'inadéquation en spécialité n'a pas pour corollaire une éventuelle perte de salaire ou une déqualification. De fait, les jeunes des

[9] Voir Giret et Lemistre (2008) pour une synthèse sur ces aspects.

[10] Source enquête Céreq de 2007. Calcul des auteurs.

filières professionnelles « non adéquates » ne sont pas nécessairement pénalisés à lôinsertion [Bruyère et Lemistre, *op.cit.*]. Un fort contenu généraliste des formations, peut-être considéré par les employeurs, comme un gage dôadaptabilité à lôemploi ; processus contribuant ainsi à favoriser tant lôinsertion que la qualité des emplois obtenus [Thurow, *op.cit.*].

Bien que reconnaissant, à lôinstar de la théorie de la file dôattente, les effets déterminants de la demande, la récente théorie de lô*assignment* laisse cette question aux sociologues [Sattinger (1993)].

1.4. Rapports de domination et marché du travail : lôapport de la sociologie

En outre, théorie de lô*assignment* et de la file dôattente occultent différentes dimensions de la réalité sociale dont les rapports sociaux pourtant déterminants dans lôappréhension du phénomène de la qualification et, par-delà, dans la structuration des files dôattente.

Ainsi, les comparaisons intergénérationnelles et générationnelles, en termes de déclassement ou de reproduction sociale, montrent la persistance voire le renforcement des effets de domination, dont seule la sociologie propose un cadre dôanalyse. Dans ce cadre, la multiplication des filières brouille les cartes sans jamais être amenée à les redistribuer, phénomène qui participe à la reproduction sociale : « (é) jouant des erreurs de perception que favorise la floraison anarchique des filières et des titres à la fois relativement insubstituables et subtilement hiérarchisés » [Bourdieu (1979)]. Côest ainsi que la création de filières professionnelles dans le supérieur participe de cette logique de hiérarchisation des titres, y compris au sein dôun même niveau, dans le cadre dôune sélection différenciée des individus ; phénomène qualifié par Vincent Merle (2012) de démocratisation ségrégative.

La sociologie de lôéducation aide à comprendre la structuration des files dôattentes et suggère notamment que lôorigine sociale comme lôappartenance sexuée déterminent les choix de la file et le positionnement dans la file. Cependant elle sous-estime un fait, pourtant décisif, celui selon lequel les filières professionnelles sont étroitement liées au monde du travail. Ceci de plusieurs manières. Tout dôabord, par la construction même des certifications professionnelles initiales qui procèdent dôune tentative de traduction de compétences professionnelles en contenus de formations, par exemple au sein des commissions professionnelles, commissions où sont représentés notamment enseignants, syndicats dôemployeurs et de salariés[11]. Même si lôobjectif est très partiellement atteint, nul doute que les catégories du marché du travail participent à lôélaboration des contenus de formation, particulièrement pour les formations professionnelles [Prost (2012)]. Ensuite et surtout, le lien au marché du travail sôeffectue dans les formations professionnelles par la confrontation directe au travail. Lôapprentissage est à lôévidence le plus représentatif de cette confrontation. Pour autant les filières professionnelles universitaires (IUT, Licence professionnelle, Master) et les STS se distinguent clairement des filières générales par la réalisation de stages longs qui participent de la professionnalisation comme outil de socialisation au marché du travail [Glayman et Barbusse (2012)].

À lôinstar de la théorie de la file dôattente, la sociologie du travail contribue à relativiser lôidée selon laquelle la place occupée par un individu au sein de la hiérarchie professionnelle résulte dôune adéquation entre formation et emploi. Selon Lucie Tanguy, cette mise en correspondance repose sur deux postulats : le premier consiste à affirmer que la hiérarchie des emplois repose sur la qualification et le second que la qualification se définit par la

[11] CPC (commissions professionnelles consultatives) pour le secondaire et les STS et CPN (commissions pédagogiques nationales) pour les IUT.

formation. Or, ces postulats qui régissent aujourdôhui la définition des politiques éducatives conduisent à nier lôexistence des rapports sociaux qui président à la construction sociale de la qualification des individus. Mobilisant une sociologie des relations, permettant de faire apparaître les chaînes dôinterdépendance entre le monde du travail et celui de lôéducation, lôauteure montre ï bien avant que les effets de ces politiques se soient concrétisés ï combien la mise en équivalence de la formation avec lôemploi contenait le risque dôaccentuer les inégalités sociales : « Octroyer à lôécole des objectifs de qualification revient à nier que la qualification est dôabord un rapport social, à désigner lôécole comme principale responsable du chômage, du déclassement et plus largement de la (re)production des inégalités, tout en engendrant -pour ses publics ï désillusions et désenchantement. » [Tanguy (1986), p. 56]

Il sôagit dès lors, pour appréhender le phénomène de la qualification, de privilégier une analyse dynamique axée sur lôétude des relations et de lôinterdépendance entre éducation et travail. En effet, désenclaver lôétude de la professionnalisation de la seule référence à lôécole permet non seulement dôaffirmer que les rapports sociaux président à la valeur des titres comme à la définition de la qualification mais aussi que la qualification se définit sur le marché du travail et pour partie non négligeable, en amont de la formation [Kergoat (2010)]. Dans cette perspective, il sôagit dôexaminer la participation de lôécole et du marché du travail dans les processus de sélection, ceux-ci déterminant tant lôaccès à la formation que la composition du public en formation.

II. PROFESSIONNALISATION DANS LE SUPERIEUR : UN AVANTAGE CONTESTABLE A LôINSERTION

2.1. Licence générale et professionnelle à lôinsertion : des écarts bruts conséquents ?

En France, les plans Universités 2000 (lancé en 1990) et U3M (université du troisième millénaire mis en place en 2000) ont augmenté respectivement les effectifs de lôenseignement supérieur de 26 % puis de 7 %[12]. Or, pendant les années 1990 et 2000, les effectifs au baccalauréat et leur répartition sont restés relativement stables. Une population de néo-bacheliers de plus en plus nombreuse, mais aussi de plus en plus diversifiée, sôinscrit alors en L1. En conséquence, les filières sélectives (IUT-STS et aussi classes préparatoires aux grandes écoles ï CPGE) privilégient les candidats issus des baccalauréats les plus prestigieux et ceux ou celles qui ont obtenu les meilleurs résultats scolaires dans les filières professionnelles. Sélection qui sôeffectue au détriment de nombreuses filières générales de lôuniversité, au moins pendant les deux premières années de lôenseignement supérieur, puisque nombre de diplômés de BTS et surtout dôIUT reviennent vers lôuniversité en troisième année de licence (L3). La création des licences professionnelles en 1999 va augmenter la population, déjà conséquente, des sortants en L3 et fournir, on le verra, un débouché privilégié par les étudiants de BTS et de DUT[13].

Lôapprentissage dans le supérieur participe de ces évolutions. Il est particulièrement représenté dans les formations IUT STS et se développe au niveau des licences professionnelles et dans une moindre mesure des masters. Par ailleurs, les entrants en licence professionnelle par apprentissage sont en grande majorité issus de BTS/DUT. Tous niveaux de formation confondus, lôeffectif sôélève à 436 300 apprentis. Si sa forte progression est indéniable, celle-ci doit beaucoup à son ouverture, à la fin des années 1980, à

[12] Sources : *Éducation et formations* ï n°67 ï mars 2004; SIES 2010 « Les effectifs de lôenseignement supérieur de 1990-1991 à 2009-2010 ».

[13] Lôensemble des sortants diplômés de licences représente aujourdôhui un effectif proche de celui des sortants de Master. Source Céreq (*Bref*, n°253 notamment : 9 % des sortants diplômés du supérieur issus de L3 contre 10 % pour les masters).

lôenseignement supérieur : alors que lôeffectif des apprentis du supérieur est multiplié par six en 15 ans (de 20 050 apprentis en 1996 à 122 900 en 2012), celui des apprentis préparant un CAP, diplôme emblématique de la qualification ouvrière, régresse[14].

Dans lôobjectif dôéclairer tant lôinsertion professionnelle que les parcours de formation, nous avons mobilisé lôenquête de 2007 du Céreq (génération 2004) ainsi quôune monographie dôun Centre de Formation dôApprentis (CFA encadré 1).

ENCADRE 1 : **Données et méthodes**[15]

Enquête de 2007 du Céreq : sortants de licence et apprentissage

Lôenquête 2007 concerne la génération sortie du système éducatif en 2004, interrogée en 2007. Cette enquête a été sur-échantillonnée pour les sortants de lôuniversité de telle sorte que près dôun jeune sur trois a été interrogé.

Les sortants au niveau L3 sont 6 320 dans lôéchantillon représentatif de 21 894 jeunes. Par « sortants de L3 » sont désignés les jeunes diplômés qui en 2004 préparaient une troisième année de licence. Ce choix est guidé par lôobjectif dôeffectuer une comparaison des insertions indépendamment des abandons en cours dôétudes postérieures au L3 et des échecs pour lôobtention du diplôme.

Lôenquête comprend un module apprentissage qui présente notamment lôavantage de permettre de reconstituer les caractéristiques sociales et les parcours des apprentis. Toutefois, les effectifs pour le supérieur demeurent limités avec un échantillon de 1 388 individus toutes filières et tous niveaux confondus, représentatifs de 25 266 apprentis du supérieur. De même que pour les Licences les sortants ne sont que 183 tous sortants de licence professionnelle (représentatifs de 1 194 sortants apprentis).

Les investigations pour les apprentis, compte tenu des effectifs, sont essentiellement descriptives. Quelques commentaires sont introduits néanmoins dans les analyses toutes choses égales par ailleurs pour les licences (ci-dessous) qui regroupent, il faut le garder à lôesprit, de faibles effectifs en apprentissage.

Les investigations pour les licences

Le champ est celui des diplômés salariés sortant de L3 qui ont eu un premier emploi (les jobs dôété sont exclus) au cours de leurs trois premières années de vie active et nôont pas effectué de reprise dôétudes au cours des trois années dôobservation. Soit 5 785 jeunes représentatifs de 19 048 jeunes dont 9 686 sortant de filières générales (LG désormais) et 9 362 des licences professionnelles (LP).

Les différences entre filières générales (licences générales) et professionnelles (licences professionnelles) sont examinées sur le plan descriptif pour un ensemble de variables regroupées en différents blocs (sexe, parcours, formation, social, emploi, territoire ï voir détail tableau 2).

Le rôle de la filière sur le salaire et lôaccès à la qualification sont examinés par étape : un premier constat descriptif (écart brut) est confronté à des analyses « toutes choses égales par ailleurs » sur lôensemble des licences ou la filière (variable Licence professionnelle 1/0 et apprentissage 1/0) est un déterminant parmi dôautres. En introduisant les variables individuelles (blocs : sexe, parcours, formation, social) puis dôemploi (blocs : emploi, territoire), on mesure leur influence sur lôeffet propre de la filière, soit à caractéristiques individuelles et/ou dôemploi donné. Pour le salaire, les estimations consistent en une régression sur lôensemble des variables explicatives du logarithme du salaire à lôembauche au premier emploi par les moindres carrés ordinaires. Pour lôaccès à lôemploi

[14] Source : Données DEPP, références et statistiques, 2013.

[15] Pour les investigations empiriques seuls les éléments en liens avec la professionnalisation sont produits ou commentés. Des investigations statistiques sur la même base ont fait lôobjet dôanalyses pour lôensemble du L et aussi de modélisations économétriques (biais de sélection) qui nôapporteraient rien au propos ici, de même pour la monographie associée à lôapprentissage. Voir les *working papers* dans la série net.doc du Céreq, Kergoat, n° 75, 2010 et Lemistre n^{os} 69 et 91, 2012 (documents en ligne).

qualifié, un modèle probit permet dôestimer la probabilité dôaccès aux qualifications de cadre ou de profession intermédiaire à partir dôune variable expliquée codée 1 pour ces qualifications ï 0 pour les autres. Il est important de noter que 100 % des apprentis sont issus de licences professionnelles. Le coefficient de la variable apprentissage dans les estimations *ceteris paribus* mesure donc le surplus associé à lôapprentissage en plus de celui relevant de la filière professionnelle pour les apprentis (coefficient de la variable licence professionnelle).

Ce qui est important ici ce nôest pas tant lôeffet moyen des variables explicatives que leur influence lorsquôelles sont introduites sur le coefficient de la filière professionnelle (variable Licence professionnelle et apprentissage). En dôautres termes, lôanalyse toutes choses égales par ailleurs est mobilisée pour souligner quôentre licence générale et professionnelle, toutes les choses ne sont pas égales par ailleurs (tableau 1) ! En combinant les éléments descriptifs (% pour chaque variable pour les licences générales et professionnelles) avec les effets de chaque variable se trouvent saisis : un processus diachronique du parcours antérieur à la licence (bloc parcours), le type de formation (bloc formation), lôeffet de lôappartenance sexuée, de lôorigine sociale ainsi que du mode dôaccès à lôemploi (bloc social) et enfin de la sélection finale opérée par le marché du travail (bloc territoire et emploi). Seul le modèle complet est présenté avec toutes les variables explicatives (tableau 2). Les écarts bruts, en pourcentage et les coefficients de la variable filière sont reproduits dans le tableau 1 en distinguant une estimation avec les seules variables individuelles.

Il va de soi que certaines variables sont liées. Notre objet nôest pas dôétudier ces nombreuses interactions, mais de saisir les effets propres de chacune et surtout de proposer quelques inférences interprétatives pour lôeffet filière professionnelle. Ainsi, lôanalyse proposée nôest pas économétrique. En outre, traiter le biais de sélection entre licence générale et professionnelle ou encore séparer les estimations par type de licence en traitant lôeffet de sélection ne modifie rien aux constats effectués ici[16]. Surtout de tels résultats économétriques demeurent soumis à des hypothèses fortes et ne traitent quôune infime partie des interactions.

Enquêtes en Centre de Formation des Apprentis (CFA) auprès de licences professionnelles

Les données ethnographiques reposent sur une enquête qui visait à caractériser ces nouveaux dispositifs de formation que sont les CFA universitaires au regard de leur genèse et de leur territorialisation, des relations avec les établissements de formation et les entreprises mais aussi de la composition des publics en formation[17]. Ces CFA dit « sans mur » ne dispensent pas de cours, toute la partie pédagogique est sous-traitée à des établissements de lôenseignement supérieur (écoles, universités, IUT, CNAM, etc.) qui mettent à disposition les équipements pédagogiques, assurent les enseignements et délivrent les diplômes.

Lôun dôentre eux ï situé dans une des zones les plus « sensibles » de la Région parisienne et préparant à des formations de service à fait lôobjet dôune monographie. Différentes méthodes dôinvestigation ont été mobilisées : analyse de la littérature grise (production de données statistiques, référentiels de diplôme, carnet de liaison (CFA- entreprise), documents « pédagogiques », supports publicitaires, site internet des CFA etc.), entretiens semi-directifs avec les différents acteurs et partenaires des CFA (N= 42) : directeurs et employés de CFA, cadres, directeurs de formation ou chargés de recrutement en entreprise mais aussi le président dôune université ainsi que les responsables de lôapprentissage au sein de cette même université (généralement des enseignants : MCF, PRAG) et bien évidemment des apprentis (N=20). Par ailleurs des questionnaires (un peu plus de 200) distribués aux étudiants et aux apprentis avaient pour objectif de recouper les entretiens, de saisir les raisons invoquées pour entrer ou pas en apprentissage. Enfin, des observations in situ des formations à la recherche dôentreprise dôaccueil et dôentretiens de sélection des apprentis se devaient de saisir les pratiques « en acte ». Les formations analysées ici concernent deux licences

[16] Voir les *working papers* de la série net.doc du Céreq n^{os} 69 et 91 (documents en ligne).

[17] Kergoat et Quenson, 2011, « Usages de la formation et production des inégalités sociales », *Rapport ACI Éducation et Formation*

professionnelles en gestion logistique et commerce. Nous ne retenons ici que les éléments en lien avec la question de la sélection.

TABLEAU 1. **Salaires et accès à lôemploi qualifié : le rôle de la filière**

Licence	Générale LG	Professionnelle LP	professionnelle par apprentissage LPA
salaire dôembauche premier emploi *(1)*			
moyen	958 ú	1 255 ú	1 414 ú
LP/LG - LPA/LP			
écarts bruts %		+33,30%	+12,60%
toutes choses égales par ailleurs			
variables individuelles		*+9,80%*	*+12,90%*
+ variables emploi		+2,60%	+7,20%
cadre et profession intermédiaire *(2)*			
%	56,70%	65,70%	75,50%
écarts bruts %		+8,90%	+9,80%
LP/LG LPA/LP			
toutes choses égales par ailleurs			
variables individuelles		*+7,10%*	*+10,40%*
+ variables emploi		+8,70%	+7,40%

(1) lire : les salaires moyens au premier emploi pour les sortants de licence générale, professionnelle et professionnelle par apprentissage sont en moyenne respectivement de 958ú, 1 277ú, 1 414ú. Soit un écart LP/LG de 33,3 % et LPA/LP de 12,60 % (tous les apprentis sont en LP). À variables individuelles identiques (blocs genre, parcours formation et social, tableau 2) ces écarts sont de 9,8 % et 12,9 %. Si lôon ajoute les variables dôemploi (blocs emploi et territoire tableau 2) les écarts sont alors de 2,6 % et 7,2 %. Cette dernière estimation « toutes choses égales par ailleurs » TEPA est reproduite dans le tableau 2.

(2) lire : les % de cadre et professions intermédiaires pour les sortants de licence générale, professionnelle et professionnelle par apprentissage sont respectivement de 56,7 %, 65,7 %, 75,5 %. La lecture est identique au salaire pour les coefficients TEPA appliqués à la probabilité dôaccéder à la qualification (cadre PI).

Indéniablement, les sortants de LP (hors apprentissage) sont avantagés sur ceux de LG : un écart de salaire moyen de près de 300 euros (1 255 contre 958 soit 33,3%) distingue les deux populations (tableau 1). Entre les LP voie scolaire et les LP par apprentissage, on observe un écart dôenviron 10 % (1 255 euros et 1 414 euros de salaire moyen ï tableau 1), écart que lôon observe également trois ans après la sortie du système éducatif pour lôensemble des étudiants pour cette même génération[18].

Le même constat peut-être opéré en matière dôaccès à lôemploi qualifié pour les LG par rapport aux LP, avec néanmoins un écart nettement moins élevé : 8,9 % de *cadres et professions intermédiaires* de plus parmi les étudiants sortant de LP par rapport aux étudiants issus de LG. Dans ce domaine, en gardant à lôesprit les faibles effectifs apprentis dans lôéchantillon (encadré 1), les écarts au sein des LP sont un peu plus élevés entre les scolaires et les apprentis avec respectivement 65,7 % et 75 % de cadres et professions intermédiaires (écart 9,8 % ï tableau 1).

Ces observations mettent en exergue un avantage croissant avec le degré de professionnalisation de la formation : les apprentis sont avantagés parmi les LP (100 % des apprentis sont sortants de LP) qui sont eux-mêmes avantagés par rapport au LG. Peut-on cependant en conclure que ces écarts bruts sont la conséquence directe du mode de formation ? Si oui, les sortants de licences professionnelles devraient conserver un avantage relatif à caractéristiques individuelles et emplois identiques.

[18] Source Céreq : http://www.cereq.fr/index.php/articles/Espace-Presse-Articles/2007-2010-Premiers-pas-dans-la-vie-active-Le-diplome-un-atout-gagnant-pour-les-jeunes-face-a-la-crise.

Tableau 2 ï Spécificité des licences (descriptif) et déterminants de la qualification et du salaire

DESCRIPTIF (%) Licence Générale LG Professionnelles LP		LG	LP		
VARIABLE EXPLIQUEE				Salaire	cadre PI *(3)*
GENRE *(1)* homme		27%	61%	0,049***	0,079***
BLOC PARCOURS *(5)*					
TYPE DE BAC	*S*	23%	34%	ref .	ref .
	L	30%	6%	-0,009	-0,059**
	ES	30%	14%	-0,009	-0,033
	STT	9%	11%	-0,005	-0,057*
	STI	3%	22%	-0,012	-0,049*
	STL	1%	4%	-0,008	-0,012
	SMS	2%	0%	0,036	-0,151**
	STAE, STPA	0%	4%	-0,037	0,056
	Hôtellerie	0%	1%	-0,027	0,020
	pro	2%	4%	-0,004	-0,080*
APRES LA TERMINALE	*DEUG L1*	69%	19%	ref .	ref .
	(2) IUT	9%	36%	0,021*	0,046**
	BTS	10%	42%	0,037***	0,033
	prépa, école	5%	2%	0,043**	0,129***
	médecine, pharma,	2%	1%	0,027	-0,058
	autres	5%	2%	0,047**	0,031
BLOC FORMATION					
Licence professionnelle				0,026* *(1)*	0,087***
DOMAINE	*gestion*	6%	23%	ref .	ref .
	biologie santé	4%	7%	-0,041*	0,011
	autres sciences	4%	5%	-0,005	0,036
	Informatique	1%	12%	-0,013	0,110**
	STAPS	8%	1%	-0,026	0,092*
	autres Sciences et technologie	3%	32%	0,014	0,016
	arts	7%	1%	0,001	-0,022
	lettres, langues	22%	1%	0,008	-0,102*
	histoire géographie aménagement	7%	3%	-0,040*	-0,095**
	psychologie, sciences cognitives	5%	0%	-0,091***	-0,103*
	sciences de lôéducation	12%	0%	-0,015	0,027
	sociologie démographie	2%	1%	-0,064**	-0,094
	sciences de lôinfo- com	2%	6%	-0,037	-0,047
	sciences juridiques et politiques	8%	2%	-0,021	-0,083*
	sciences économiques	2%	4%	0,006	-0,015
	Administration éco. et sociale	7%	2%	-0,044*	-0,155***
APPRENTISSAGE *(4)*		0%	13%	0,072***	0,074*
BLOC SOCIAL *(5)*					
PROFESSION DU PERE	*ouvrier employé*	46%	43%	ref .	ref .
	Tech.AM, Profession intermédiaire	20%	20%	0,010	0,087***
	Cadre	12%	13%	0,010	0,043**
	artisan commerçant chef dôent.	28%	26%	0,014	0,061**
	Agriculteur	10%	11%	0,016	0,047
	ne sait pas	3%	5%	-0,011	0,039
MODE DôACCES PE	*Établissement de formation*	9%	16%	ref .	ref .
	Pôle emploi, ML, PAIO	6%	11%	-0,063***	-0,161***
	relations	34%	24%	-0,072***	-0,221***
	petite annonce	11%	13%	-0,041***	-0,137***
	candidature spontanée	23%	15%	-0,072***	-0,162***
	intérim	5%	9%	-0,070***	-0,250***
	autres	12%	12%	-0,040***	-0,044***

Tableau 2 (suite) ï

DESCRIPTIF (%) Licence Générale LG Professionnelles LP	LG	LP		
VARIABLE EXPLIQUEE			Salaire	cadre PI *(3)*
BLOC EMPLOI (DONT TERRITOIRE) *(5)*				
temps plein	62%	94%	(3)	(3)
secteur privé	56%	86%	(3)	(3)
CDI (dont fonctionnaire)	29%	35%	(3)	(3)
SECTEUR DêACTIVITE commerce	16%	16%	ref .	ref .
Agriculture, sylviculture et pêche	1%	1%	-0,068**	-0,143*
Industries agricoles et alimentaires	2%	4%	0,016	0,061
Industries des biens de consommation	1%	4%	0,052**	0,247***
Industrie automobile	0%	2%	0,055*	0,243***
Industrie des biens dêéquipement	1%	8%	0,067***	0,215***
Industrie des biens intermédiaires	2%	8%	0,010	0,175***
Energie	0%	1%	0,045	0,278***
Construction	2%	8%	0,075***	0,202***
Transports	2%	3%	0,017	0,084*
Activités financières	3%	6%	0,089***	0,135***
Activités immobilières	0%	1%	0,035	0,262***
Services aux entreprises	8%	20%	0,023*	0,242***
Services aux particuliers	13%	6%	-0,068***	0,141***
Education, santé, action sociale	37%	7%	0,029*	0,405***
administration publique	12%	5%	0,021	0,204*
constante ou probabilité de référence			0,780***	0,641***

Sources : enquête Génération Céreq de 2007, calculs des auteurs.
Statistiques descriptives LP et LG et estimations pour lôensemble des licences
*Les coefficient non étoilés sont non significatifs, * significatif au seuil de 10 %, **5 %, ***1 %.*
(1) lire : les sortants de licences générales comptent 27 % de garçons contre 61 % pour les licences professionnelles ï les salaires au premier emploi des hommes détenteurs dôune licence (générale ou professionnelle) sont « toutes choses égales par ailleurs » TEPA supérieurs de 4,9 % à ceux des femmes ï leur probabilité dôêtre cadre ou profession intermédiaire est TEPA supérieur de 7,9 % à celle des femmes.
(2) lire : les sortants de licences générales comptent 9 % de jeunes qui sont en DUT après le bac contre 36 % pour les licences professionnelles ï les salaires au premier emploi des licenciés issus de DUT sont TEPA supérieurs de 2 % à ceux jeunes inscrit en L1 universitaire après le bac ï leur probabilité dôêtre cadre ou profession intermédiaire est TEPA supérieur de 4,6 % aux parcours L1.
(3) Des statistiques descriptives figurent pour des variables regroupées, il nôy a donc pas de coefficient car lôestimation a été réalisée sur des variables plus détaillées.
(4) Il est très important de noter que 100 % des apprentis sont en LP, ainsi le coefficient de la variable apprentis reflète le surplus de lôapprentissage pour des LP qui bénéficient aussi du surplus moyen des LP.
(5) Variables dont les coefficients ne sont pas reproduits (indicatrices ind.) : PARCOURS : mention au bac, 4 ind. ï âge au bac ï retard en 6e ; SOCIAL : père au chômage en 2004 ; BLOC EMPLOI : temps partiel, 6 ind. ï statut CDD CDI 9 ind. ï nb. salariés de lôentreprise 6 ind. ï public privé, 8 ind. public - régions 22 ind . - type de pôle 4 ind. dont rural et urbain.

2.2. *Un effet favorable qui doit être relativisé*

Lôanalyse *ceteris paribus* permet de mesurer lôeffet propre de la licence professionnelle en prenant en compte par ailleurs (analyse « toutes choses égales par ailleurs » encadré 1) : le sexe, le parcours, le domaine de formation, les caractéristiques sociales et les caractéristiques dôemplois. Les variables mobilisées sont regroupées par bloc (tableau 2).

Lôavantage salarial de la LP en matière de salaire sôestompe alors très fortement avec une division par plus de 10, si lôon compare lôécart brut moyen (33,3%) et le coefficient *ceteris paribus* (2,6% - tableau 1). De même, mais dans une moindre proportion, pour lôapprentissage puisquôil évolue de 12,6% (écart brut) à 7,2% (tableau1), un écart *ceteris paribus* comparable à celui obtenu pour la génération 2001 pour lôensemble du supérieur (Issehnnane, *op.cit.*). De la même manière lôeffet apprentissage diminue légèrement mais subsiste pour lôaccès à la qualification. Rappelons néanmoins que ces résultats sont obtenus sur un échantillon limité pour lôapprentissage (encadré 1).

Alors que lôécart de salaire *ceteris paribus* est dix fois moindre que lôécart brut entre LP et LG, le coefficient de lôanalyse toutes choses égales par ailleurs pour lôaccès à la qualification (+7,2%) est proche de lôécart brut de (+8,9%). Ces résultats peuvent paraître paradoxaux. En réalité, les salaires diffèrent fortement pour des emplois de même qualification. Ainsi, les sortants de LG occupent des emplois qualifiés mais peu payés. Par exemple, le secteur *éducation, santé, action sociale* et *administration publique* concerne 37% des LG contre 7% des LP. Au sein de ce dernier, lôéducation nationale représente 24% des emplois, avec des emplois qualifiés (professions intermédiaires cadre) mais souvent précaires puisque plus de 90% sont des contrats à durée déterminée (CDD : maîtres auxiliaires, aides éducateurs, notamment)[19].

Ceci explique que les écarts bruts (+ 8,9%) et *ceteris paribus* (7,2%) soient relativement modestes entre LP et LG. Par comparaison *toutes choses égales par ailleurs* la probabilité dôoccuper un emploi de *cadre ou profession intermédiaire* est augmentée de 21,3% (tableau 2 ï 11 + 10,3) si le domaine de formation de la licence (LP ou LG) est *informatique* par rapport à *psychologie, sciences cognitives*, cette même probabilité sôaccroît de 24,2% si lôemploi est exercé dans le secteur *services aux entreprises* par rapport au secteur *commerce* (tableau 2).

Les répartitions sectorielles expliquent voire accentuent les différences entre LP et LG à lôinsertion. Les sortants de LP sont nettement plus présents que ceux de LG dans le secteur *des services aux entreprises* et les LG au sein du secteur des *services aux particuliers*. Or, on la vu *« toutes choses égales par ailleurs »* les emplois du secteur des *services aux entreprises* procure un net avantage pour lôaccès à la qualification. A lôinverse, le secteur des *services aux particuliers* a une influence près de deux fois moindre sur la probabilité dôaccès à la qualification et surtout les salaires y sont les plus bas *ceteris paribus* (tableau 2). Enfin, la quotité de travail est nettement à la défaveur des sortants LG : alors que les détenteurs de LP sont pour 94% dôentre eux à temps complet au premier emploi ils sont seulement 62% des LG. Notons que lôécart moyen de salaire est néanmoins expliqué pour une faible proportion par la seule quotité de travail[20].

Si ces précédents constats distinguent les deux filières en termes de files dôattente, il serait totalement illusoire de supposer un total cloisonnement des débouchés entre les deux filières. En effet, pour les diplômés du supérieur y compris dans les filières professionnelles plusieurs études montrent quôil nôy a pas, pour la grande majorité des jeunes, dôadéquation entre formation et emploi [Giret *et al.* (2005) ; Bruyère et Lemistre, *op.cit.*]. Les « files dôattente » sont donc en partie communes pour les sortants de LP et LG. De fait, la majorité des détenteurs de LP et de LG se côtoient dans les mêmes secteurs même si chaque filière est souvent majoritaire dans lôun ou dans lôautre (tableau 2 somme des pourcentages communs 56 %). Au premier emploi, en niveau, la non-correspondance est évidente puisquôun étudiant de L3 est censé occuper *a minima* un emploi dans les professions intermédiaires. Or, 43,6 % et 35 % des LG et LP respectivement sont « déclassés », puisque amenés à occuper un poste dôouvrier ou dôemployé au premier emploi[21].

[19] Pour le détail, voir le document de travail *Net.Doc Céreq* n° 69.
[20] Moins de 10 % de variation du coefficient LP pour une estimation avec la seule quotité de travail.
[21] Ils seront toujours près de 30 % à 3 ans, cf. document de travail *Net.Doc Céreq* n°69.

III. EFFET DES PARCOURS ET DES CARACTERISTIQUES SOCIALES SUR LÔINSERTION ET LA PROMOTION SOCIALE

3.1. Supériorité de la licence professionnelle ou effet de sélectivité ?

En tout état de cause, les seules caractéristiques des emplois ne peuvent suffire à expliquer la baisse des effets moyens (*ceteris paribus*). De fait, ce ne sont pas seulement les caractéristiques de lôemploi occupé qui distinguent les deux populations mais les caractéristiques individuelles et sociales. Pour évaluer lôeffet de ces seules caractéristiques, est reproduit dans le tableau 1 (italique) le coefficient des licences professionnelles pour une estimation qui ne tient pas compte de lôinfluence des caractéristiques du premier emploi occupé (hors bloc emploi ï dont la quotité de travail ï et bloc territoire). Les seules caractéristiques individuelles et sociales réduisent respectivement lôécart salarial et la probabilité dôaccès à lôemploi qualifié des deux tiers (9,8 % contre 33,3 %) et 1,8 % (colonne cadre PI 7,1 % contre 8,9 %). En dôautres termes, filières, parcours et caractéristiques sociales, dont la prise en compte des appartenances de sexe, expliquent une part considérable de lôavantage salarial des licences professionnelles.

Les estimations permettent de saisir les effets de ces variables à caractéristiques de lôemploi donné. Ainsi, être une femme diminue les salaires de 4,9 % et lôaccès à la qualification de 7,9 %. Le domaine universitaire renforce les écarts : les filières générales telles que *lettres, langue* et *sciences de lôéducation* étant très féminisées (73 % de femmes parmi les LG). Le désavantage lié au est moins vrai pour la filière professionnelle, notamment grâce à la *gestion* (33,9 % des femmes LP contre 15,9 % des hommes), mais les femmes ne représentent que 39 % de lôensemble des sortants de LP.

Le parcours et les domaines de spécialité sont les éléments qui distinguent le plus les sortants. Concernant les domaines de spécialité on notera la plus forte représentation des LP dans les domaines qui offrent la meilleure insertion, que lôon soit diplômé dôune LP ou dôune LG. En dôautres termes, la création des LP sôeffectue majoritairement sur des « niches dôemploi », côest-à-dire dans les domaines où lôinsertion était déjà la meilleure.

Quant au parcours, par rapport à une trajectoire universitaire classique (L1, L2), le passage par les filières IUT-STS apporte un avantage non négligeable à lôinsertion pour les salaires (BTS et DUT tableau 2) et pour lôaccès à la qualification (DUT tableau 2). Or, cet avantage est nettement à la faveur des LP dont 80 % des étudiants sont issus des filières BTS-DUT réputées sélectives (78 % - tableau 2) contre 19 % pour les étudiants des LG (tableau 2).

Du bac plus deux à la licence professionnelle, il y a donc sans conteste une filière professionnelle[22]. *A contrario*, du secondaire à la LP, la filière professionnelle nôest pas majoritaire : seul 43,2 % des sortants de LP, titulaires dôun BTS ou dôun DUT, sont issus dôun bac technologique et, dans une moindre mesure, dôun bac professionnel ; les autres, ont un bac général. Côest aussi le cas de 90 % des étudiants qui intègrent une LP après un parcours L1 et L2. Ainsi, les bacheliers technologiques des parcours L1 et L2 universitaires ï très souvent candidats refusés dôIUT et de STS ï nôaccèdent pas à la filière professionnelle grâce à la création des LP. Et pour cause, lôentrée est sélective. Ceci interroge évidemment la notion de seconde chance.

[22] Nous utilisons ici le vocable filière professionnelle en regard de la dénomination Licence professionnelle. Or, ce parcours débute par un bac technologique. Signalons néanmoins que dans le secondaire la filière professionnelle concerne le bac professionnel (filière CAP-BEP-Bac pro) et la filière technologique le bac techno (Bac techno, IUT-BTS).

Quôen est-il de lôorigine sociale ? Si la profession du père a un effet direct sur lôaccès à la qualification, très nettement à lôavantage des enfants de pères de qualification supérieure à ouvrier et employé, elle nôen a pas sur le salaire. Surtout, on observe peu de différences entre les filières LP et LG : les proportions dôenfants de père cadre ou profession intermédiaire sont comparables. Elles le sont également pour la dernière enquête du Céreq [Céreq (2012)].

Notons que pour lôensemble des sortants du supérieur lôorigine sociale ne distingue pas apprentis et voie scolaire [Issehnnane, *op.cit.*].

Côest essentiellement le capital social, au sens des réseaux sociaux, qui différencie les deux filières. Dans ce domaine, sôinsérer grâce à lôétablissement de formation sôavère favorable sur les deux aspects (tableau 2)[23]. Or, lôétablissement de formation joue un rôle important dans lôaccès à lôemploi pour 16,1 % des LP contre 8,6 % des LG. Ce résultat nôest pas surprenant lorsque lôon détaille les raisons qui conduisent les jeunes à déclarer avoir trouvé leur premier emploi grâce à lôétablissement de formation [Lemistre (2012)]. En effet parmi ces sortants pour seulement 14 %, les étudiants issus de LG connaissaient lôentreprise grâce un stage antérieur. Ce chiffre est de 37 % pour les LP auquel sôajoute 12 % qui ont connu lôentreprise via lôapprentissage[24]. Lôaccès à certains contrats dôapprentissage et stages longs des LP bénéficie donc de lôintermédiation de lôuniversité. Ainsi, lôeffet très bénéfique de lôétablissement de formation sur la primo-insertion concerne en majorité des étudiants déjà sur-sélectionnés.

Ces logiques dôintermédiation par lôétablissement traduisent en partie un lien entre la sélection opérée dans le système éducatif et celle mise en î uvre sur le marché du travail via les stages, lôapprentissage et lôinsertion. Les plus-values manifestes en termes salariaux dôaccès à la qualification et dôautres avantages des LP (associés au type de secteur au premier emploi, au parcours antérieur déjà professionnalisé (IUT), etc.) permettent également dôétablir un tel lien.

Ce type dôinvestigation statistique doit néanmoins être complété pour clarifier la manière dont sôopère le lien entre formation et catégories du marché du travail. De même la statistique ne peut que très partiellement faire ressortir le rôle de lôorigine sociale (profession du père ici) dans les pratiques de sélection opérées simultanément dans le système éducatif et sur le marché du travail. Concernant lôapprentissage ï le plus emblématique de ce type de lien ï une investigation statistique détaillée ne peut être menée pour les seules licences compte tenu des effectifs. Côest pourquoi le bref cadrage statistique (au fil du texte) porte sur lôensemble des apprentis du supérieur sur la même source (encadré 1). Il sôagit dôéclairer la sélectivité des parcours qui mènent à lôapprentissage dans le supérieur. La confrontation entre les données issues de lôenquête et les investigations de terrain pour les licences professionnelles permet de mieux caractériser les processus de sélection opérés en amont de lôentrée en formation pour la filière réputée la plus professionnalisée des filières du

[23] Pour le détail sur les autres modes dôaccès à lôemploi selon la filière voir Lemistre (2012).

[24] Nous nôavons pas pu intégrer les stages comme variables explicatives dans les modèles statistiques pour la simple raison que dans lôenquête du Céreq, seul le stage le plus long est identifié. Celui-ci ne peut pas être rapporté à la dernière formation, ce qui est problématique pour les LP dont la grande majorité est passée par STS et DUT. En outre, le stage est systématique en LP et non en LG, côest donc une caractéristique intrinsèque des LP dont on ne peut saisir un effet propre indépendant de la filière. De fait, les tentatives menées à partir de variables relatives au stage étaient non significatives dans les deux modèles. Ce nôest pas le cas pour lôensemble des diplômés du supérieur comme le montre une étude sur lôeffet des types de stages du parcours en regard du diplôme final (mais non rapporté à ce diplôme) sur cette même base [Giret et Issehnnane (2012)]. À noter que ces derniers repèrent, pour les LP, un effet non négligeable sur le salaire.

supérieur.

3.2. Lôapprentissage : une promotion sociale empêchée, des inégalités accentuées

On lôa vu, le parcours baccalauréat technologique, puis Dut, puis licence professionnelle nôest pas majoritaire. La filière existe néanmoins et participe de la sélectivité des publics à lôentrée de la licence professionnelle. Le « tri social » sôest néanmoins effectué en amont puisque les proportions dôenfants dôouvriers sont nettement moindres dans lôenseignement supérieur que dans le secondaire. Pour lôapprentissage, lôexamen des caractéristiques sociales révèle lôimportance de la stratification de la population apprentie [Moreau (2003) ; Kergoat (2011) ; Palheta (2013)]. Celle-ci repose sur deux axes, un axe horizontal (entre filières de formation : un apprenti du supérieur nôest pas un étudiant) et un axe vertical (entre niveaux de formation). Concernant tout dôabord lôaxe horizontal. Non seulement lôapprentissage est un univers masculin[25], mais la comparaison des deux publics que sont les apprentis du supérieur et les étudiants (à spécialités de formation comparables) révèle que lôapprentissage est encore moins mixte que les formations universitaires professionnelles. Les spécialités relevant des services sont encore plus féminines et, inversement, celles relevant de la production sont encore plus masculines. Les jeunes issus de lôimmigration (maghrébine ou subsaharienne), sont quant à eux les grands absents du dispositif et leur sous-représentation nôest pas enrayée par lôélévation de leur niveau de formation[26]. Enfin, lôaxe vertical : la prise en compte de lôorigine sociale des publics montre un clivage entre les apprentis du « bas » et les apprentis du « haut »[27] ; le bac pro dessinant un véritable plafond de verre[28].

Côest ainsi que la composition du public des apprentis nôest pas que la résultante dôun ordre scolaire. En effet, les apprentis du supérieur, à lôinverse des étudiants, ne sont pas des « survivants » [Bourdieu et Passeron (1970)]. La stratification sociale observée dans le cadre de lôapprentissage nôest pas la résultante dôune élimination différée des élèves en difficulté scolaire [ívuvrard (1979)] puisquôau sein même de lôapprentissage, seuls 12 % des apprentis du supérieur avaient, lôannée précédente, préparé un diplôme de niveau inférieur par apprentissage[29]. Les apprentis de lôenseignement supérieur sôapparentent donc bien plus à des étudiants quôà des apprentis du « bas » : leurs origines sociales sont très proches et leurs origines scolaires sont comparables[30], de même que lôexamen des itinéraires scolaires des apprentis ne conforte pas la théorie de la « seconde chance » puisque seuls 17 % des apprentis sont en reprise dôétudes[31].

---

[25] Elles ne représentent que 32 % des effectifs ; source : DEPP, *Repères et références statistiques* (2013). Ce taux de féminisation est le maximum jamais atteint même si dans les faits il nôévolue guère ï et ceci malgré son ouverture à lôenseignement supérieur et aux formations relevant des services ï puisquôil avait déjà atteint un record historique, en 1992, avec 30,5 % de filles [DEPP (1993)].

[26] Si les jeunes issus de lôimmigration maghrébine sont un peu plus nombreux à préparer un diplôme professionnel du supérieur (9,2 %) quôun bac professionnel (8 %), lôeffectif dôapprentis dôorigine maghrébine, lui, ne progresse pas ou si peu : de 5 % dans le secondaire à 5,5 % dans le supérieur. Source : Enquête Céreq 2007, calcul des auteurs.

[27] Les apprentis dont le père appartient à la catégorie cadre ou profession intermédiaire supérieure passe de 15 % pour les niveaux V (CAP et BEP) à 41 % pour les niveaux égaux ou supérieurs au bac+2. Source : Enquête Céreq 2007 calcul des auteurs.

[28] Pour une présentation plus approfondie des caractéristiques sociales des apprentis du supérieur, voir Kergoat, *Net.doc du Céreq* n° 75, 2010 (document en ligne).

[29] Source enquête Céreq 2007, calcul des auteurs.

[30] Idem, note 30.

[31] Sources : DEPP, *Repères et statistiques*, 2013.

Lôanalyse se propose dès lors dôexaminer les processus de sélection à travers les pratiques déployées par les CFA universitaires et les entreprises.

Lôoffre en matière dôapprentissage calque la division sociale et sexuelle du travail et le bac professionnel dessine une frontière au sein même de lôapprentissage renvoyant à un ordre implicite : plus le niveau est élevé, plus les formations aux métiers dits manuels, aux spécialités de la production tendent à disparaître. Ce phénomène est encore plus remarquable pour les formations fortement féminisées : les spécialités du « bas » dans lesquelles les filles sont confinées (la coiffure par exemple) nôoffrent aucun débouché au sein de lôenseignement supérieur.

La construction de la dite filière dôapprentissage par grand niveau de formation contribue à renforcer la hiérarchisation entre les différents cursus universitaires. La littérature sociologique a largement démontré que le choix dôun IUT permettait de contourner le premier cycle universitaire et que la sélection opérée par ces établissements [Blöss et Erlich (2000)] menait à privilégier les jeunes issus de la filière générale (69,7 %) et, dans une moindre mesure, de la filière technologique (27 %), défavorisant ainsi nettement les titulaires dôun bac pro (3,3 %)[32]. La recherche menée au sein dôun CFA universitaire (comprenant la mise en î uvre dôune enquête par questionnaire, encadré 1) révèle que le recrutement des apprentis sôavère même un peu plus sélectif que celui opéré pour les étudiants hors filière apprentissage préparant pourtant le même diplôme dans le même établissement. Les étudiants sont beaucoup moins nombreux que les apprentis à provenir de lôenseignement général (49,3 % contre 60,3 %) dont de la terminale S (11,6 % contre 23,8 %), avec seulement 12,7 % de bac pro pour la filière apprentissage.

Même si les candidats proviennent dôune spécialité de formation en étroite relation avec la formation visée, ils sont désavantagés face aux candidats issus dôun bac général. À noter que lôon retrouve une sélection similaire via le bac général pour les étudiants de la filière L1, L2 qui entrent en licence professionnelle (90 % de bac général ï cf. supra). Lôexamen des parcours démontre, encore une fois, que la recherche dôune correspondance entre compétences acquises et compétences requises est loin dôêtre la seule logique à lôî uvre dans la sélection des candidats. Ainsi les pratiques de hiérarchisation tendent à valoriser la culture générale au détriment de la culture technique et professionnelle.

Pour désenclaver lôanalyse de la formation en y intégrant la question du marché du travail, la statistique mobilisée lie variables individuelles, parcours dôétudes, apprentissage avec le salaire et le mode dôaccès à lôemploi et lôinsertion. Comme cela a été évoqué en introduction, la démarche rend compte de manière indirecte des pratiques des employeurs réduites à leurs résultats (pour les licences : sélectivité rapportée au salaire, à lôaccès à la qualification et aux caractéristiques de lôemploi occupé). Afin de caractériser les relations dôinterdépendance entre la sphère éducative et la sphère productive, il est nécessaire dôobserver les pratiques de sélection mises en î uvre tant par les employeurs que par les CFA. Côest ce qui est proposé à partir dôune étude menée pour des apprentis préparant une licence professionnelle. Les éléments produits procèdent dôune sélection restreinte dôextraits dôentretiens et dôobservations *in situ* auprès des personnes qui opèrent la sélection ou qui y préparent côté entreprise et côté établissement de formation (encadré 1).

[32] Source : DEPP, *Repères et statistiques*, 2013.

3.3. é une sélection soumises aux prérogatives des employeurs

Pour les jeunes qui y ont recours, la caractéristique centrale de lôapprentissage est le statut qui les place sous la responsabilité dôun employeur. Cêest aussi le cas des stagiaires de filières professionnelles de licences via les stages longs, avec néanmoins une différence notable qui renforce le lien à lôemployeur pour les apprentis : les uns sont salariés et les autres relèvent dôune convention de stage nettement moins coûteuse et contraignante pour lôemployeur « tuteur » en regard du « maître dôapprentissage ». En tout état de cause, lôanalyse ne peut donc uniquement se référer aux seules logiques de sélection universitaire, elle doit également prendre en compte celles opérées sur le marché du travail.

Pour maintenir voire améliorer leur position sur le marché de la formation ces CFA doivent récolter une part toujours plus importante de taxe dôapprentissage. Ils doivent pour cela capter de nouveaux clients (les entreprises) et de nouveaux publics (des candidats à lôapprentissage), mais aussi et surtout placer ces derniers auprès de leurs clients. Ces CFA sont confrontés à diverses difficultés : la première est que les entreprises choisissent (dans une « offre », ouverte et concurrentielle) le CFA partenaire de leur choix ; la seconde est que la taxe dôapprentissage collectée est dôun montant non extensible dôoù une concurrence exacerbée tant entre CFA de statuts différents (CFA dêentreprise, CCI, etc.) quêentre CFA universitaires. Les coûts entre CFA universitaires étant peu variables cêst dès lors sur le profil du candidat que les entreprises sélectionnent : le premier CFA à proposer le bon candidat remporte ainsi le contrat :

> « Pour que le CFA marche, il faut que les jeunes soient bons, quôils aient des neurones bien faits, que cela soient de bons élèves mais aussi quôils sachent sôadapter, quôils soient éduqués et motivés. On souhaite tenir nos 95 % de réussite comme notre taux dôinsertion. Or ce public nêst pas extensible. On est sur un phénomène de concurrence, nos partenaires (entreprises), et même sôils sont dans nos conseils dôadministration, offrent les mêmes postes à tous les CFA universitaires, et la différence ne se fait pas sur le CFA mais sur les jeunes. » (Directrice dôun CFA universitaire)

Cette situation produit deux types de pratiques de sélection mises en î uvre par les CFA.

La première est de présélectionner des candidats (opération déléguée à un responsable de cycle enseignant-chercheur ou PRAG), préalablement retenus par lôIUT ou lôuniversité, à partir dôun dossier. Dans ce premier cas de figure, parmi les candidats retenus, deviendront apprentis ceux et celles qui auront réussi, par eux-mêmes ou grâce au portefeuille dêentreprises du CFA, à se placer avant le début de lôannée universitaire (environ la moitié pour les deux formations étudiées).

Dès lors, pour placer les candidats qui rencontrent des difficultés à trouver une entreprise dôaccueil, les CFA organisent des formations. Dans le cadre de celle observée (encadré 1), le positionnement de lôintervenante, les exercices donnés et le discours tenu révèlent lôimportance accordée au maintien, à la tenue et à lôélocution des candidats. Il sôagit non seulement dôapprendre à « se vendre », mais aussi de responsabiliser les candidats face à leur échec tout en légitimant les pratiques des entreprises. Sôils ne trouvent pas dôemployeur, cêst uniquement pour des raisons individuelles, parce quôils nôont pas la « méthode ». En ce sens, lôintervenante évacue lôidée ï avancée par les candidat(e)s ï selon laquelle les obstacles rencontrés pourraient trouver leurs origines dans lôétat du marché du travail, dans les pratiques discriminatoires ou, pour reprendre lêxpression de lôun dêentre eux, dans

lôabsence « de piston »[33]. Interrogée sur le fait que tous les candidats présents soient des jeunes femmes et/ou des jeunes issus de lôimmigration (ou encore de couleur noire : deux sont antillais), lôintervenante répond :

> « Je ne dis pas que le racisme nôexiste pas. Cela doit exister, mais ce nôest pas suffisant pour expliquer pourquoi ils sont là aujourdôhui sans entreprise (é). Regardez, on voit bien que ce sont des Martiniquais : ils ont un style ampoulé ! » (Silence). Elle continue : « Le principal problème, côest quôils ne savent pas qui ils sont. Ils se sous-évaluent. La fille, par exemple, comment voulez-vous quôelle soit retenue par une entreprise du bâtiment alors quôelle nôy croit pas elle-même. »

La seconde pratique de sélection est celle qui tend aujourdôhui à se développer pour répondre à la montée de la concurrence entre CFA. Pour placer le plus grand nombre dôapprentis en entreprise, dans un délai très court, mais aussi pour sôassurer dôun excellent taux de réussite et dôinsertion des apprentis à la sortie de formation, (critères aujourdôhui pris en compte dans lôévaluation de la « productivité » des universités), les candidats, garçons et filles, sont sélectionnés sur les qualités requises par les entreprises partenaires. Côest ce que révèlent les propos tenus par un universitaire (filière commerciale) à une candidate lors dôun entretien de pré-sélection :

> « Je suis particulièrement attentif à lôattitude professionnelle des candidats. Vous me coupez, vous dites « ouais », permettez-moi de vous le dire, je suis également enseignant. Il faut discipliner votre langage et ayez une attitude professionnelle. Il faut rectifier votre vocabulaire, votre tenue et la présentation de vous-même. Lôentreprise qui vous recevra, elle recherche un collaborateur et, pour le futur, un jeune cadre commercial. Même si pour nous (université), un BTS côest un commercial opérationnel, il faut vous projetez sur ce profil car à ce niveau-là ils veulent plus et donc nous voulons plus. »

Les qualités recherchées par les responsables de formation entretiennent nombre de caractéristiques communes avec celles évaluées dans le cadre des recrutements opérés par de grandes entreprises [Kergoat (2011)]. La sélection sôorganise essentiellement sur les dispositions culturelles et sociales des candidats, un habitus selon Bourdieu (1979). Sont ainsi avantagés les candidats bénéficiant dôune solide formation générale et/ou dôune socialisation familiale [Eymard-Duvernet. et Marchal (1997)], dôun « savoir-être » pour reprendre le terme usité, permettant de sôadapter aux réquisits des recruteurs, de se projeter sur un profil de poste. La focalisation sur les dites qualités, sur les manières dôêtre, participe très largement à la psychologisation et à la naturalisation des qualités à lôembauche : elle favorise tant la reproduction sociale que les pratiques discriminatoires particulièrement pour les jeunes filles et les jeunes issus de lôimmigration[34].

La distinction entre la population dôapprentis dôune part et celle dôétudiants en licence professionnelle dôautre part est la résultante dôune sélection aujourdôhui soumise aux prérogatives des employeurs. Il faut cependant ajouter que cette sélection est, dans le cas de lôenseignement supérieur, lôobjet dôune co-production. Pour faire face à la concurrence et intégrer les critères aujourdôhui pris en compte dans lôévaluation de la « productivité » des

[33] À cet argument lôintervenante oppose que « Lôon ne doit pas parler de piston ! Le piston ça nôexiste pas ! Il faut faire fonctionner son réseau ! »

[34] Une comparaison effectuée à partir de lôenquête Céreq 2007 entre apprentis du supérieur et étudiants montre que lôapprentissage sôavère encore moins mixte que les formations traditionnelles de même pour les jeunes issus de lôimmigration et tout particulièrement pour ceux dont les parents sont nés au Maghreb (Kergoat, *Net.Doc Céreq*, n° 75, 2010, document en ligne).

universités (assurer un excellent taux de réussite et dôinsertion des apprentis à la sortie de formation, tout comme pour les licences professionnelles), ces CFA dont les acteurs de lôuniversité anticipent les qualités sociales requises par les entreprises partenaires. Ce processus légitime lôidée selon laquelle les qualités sociales (« dit savoir-être ») seraient une composante de la connaissance et de la qualification aux côtés du savoir et du savoir-faire [Kergoat (2007)].

Différents processus qui démontrent que la qualification professionnelle ne se construit pas seulement par la formation via son articulation aux catégories du marché du travail, mais quôelle se construit aussi en amont à travers les qualités sociales requises par les employeurs pour occuper un poste de travail. Un processus particulièrement prégnant pour les apprentis, mais vraisemblablement ï même sôil est encore à explorer ï pour les stages longs des étudiants de filières professionnelles également. Ces résultats amènent dès lors à questionner un dispositif de formation relevant de la formation initiale, dôun bien commun, dont lôaccès est régulé par les catégories produites par le marché du travail.

CONCLUSION

La professionnalisation de lôenseignement supérieur permettrait de favoriser lôinsertion professionnelle, la promotion sociale, tout en constituant une seconde chance pour les jeunes en difficulté scolaire. Côest cette croyance partagée que nous avons cherchée ici à relativiser.

Cette croyance relève, selon nous, de plusieurs écueils. Le premier est celui des théories économiques de lôoffre : côest lô « adéquation » entre formation et emploi qui assurerait la performance des formations professionnalisées. Cette perspective en accord avec le « sens commun » est corroborée par un premier niveau dôanalyse qui participe de fait à sa force de légitimation. En témoigne, la meilleure insertion « en moyenne » des diplômés des filières professionnelles.

Dans ce domaine, nos résultats ne font pas exception, pour les diplômés de licence, lôavantage sôavère même croissant avec le degré de professionnalisation : 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. Ce constat sôeffectue néanmoins dans un contexte non adéquationniste. Lôexplication des théories de lôoffre apparaît alors caduque. De fait, plusieurs études ont montré quôil nôy a ni adéquation verticale (en niveau), ni horizontale (en spécialité) pour la grande majorité des jeunes diplômés du supérieur, par exemple Giret *et al.* (2005).

Il nôen demeure pas moins que, même sans adéquation, les sortants de licences professionnelles occupent majoritairement les meilleurs emplois (salaire, qualification). Or, une hypothèse de la théorie de la file dôattente, clairement réaffirmée par la plus récente théorie de lôallocation *(assignment theory* [Sattinger (1993)] est que la structure des qualifications est un construit social. Cette théorie nôen donne pas les déterminants, mais renvoie à la sociologie. En effet, la théorie de la file dôattente sôintéresse surtout aux caractéristiques de lôoffre (formation, parcours, autres variables individuelles) qui expliquent lôallocation non adéquationniste des individus aux emplois. Ainsi, nous lôavons associée à une perspective sociologique où le marché du travail participe à la construction sociale de la qualification et plus précisément ici à la définition des modalités de sélection.

Il apparaît en effet nécessaire de désenclaver les recherches sur la professionnalisation non seulement dôune vision adéquationniste, mais aussi dôintégrer la sphère productive à lôanalyse des inégalités scolaires. La sociologie des relations permet dès lors dôexaminer les

chaînes de relation entre la sphère éducative et la sphère productive et par delà dôanalyser les configurations associées au développement des politiques de professionnalisation. Lôanalyse de la professionnalisation de lôenseignement supérieur ne peut occulter ce fait décisif : il sôagit dôun segment éducatif étroitement lié au marché du travail. Dans cette perspective, côest en amont de la formation professionnelle que se construit pour partie la qualification et la sélection à lôentrée est en lien direct avec les représentations quôont les employeurs des qualités requises pour occuper les postes de travail.

De fait, nos estimations *toutes choses égales par ailleurs* pour les licences suggèrent que les caractéristiques individuelles et les parcours (sexe, performances scolaires antérieures, domaine disciplinaire, notamment) distinguent fortement tant les publics de chaque filière que les modalités dôaccès à lôemploi qualifié ou/et bien rémunéré. Se pose dès lors la question de la sélection opérée sur les publics. Nos investigations tant quantitatives que qualitatives pour la filière apprentissage du supérieur montrent que la sélection joue contre lôoctroi dôune seconde chance et plus encore la promotion sociale des jeunesses populaires. Les pratiques de sélection contribuent alors à accentuer à légitimer et à déplacer les inégalités.

Ainsi lôapprentissage dans le supérieur détourne la vocation première de ce mode de formation : celle de permettre à des jeunes en difficulté scolaire et/ou issus des classes populaires dôacquérir un titre et au delà un métier et un emploi auxquels ils nôauraient peut-être pas pu accéder autrement [Kergoat (2011) ; Arrighi (2013)]. Quant aux licences, la promotion vers la licence professionnelle via la filière générale de lôuniversité (L1/L2) sôavère très marginale surtout pour les publics réputés décrocheurs. Enfin, selon nos résultats, lôaccès à lôemploi grâce à lôétablissement de formation est nettement plus fréquent pour les publics sur-sélectionnés des filières professionnelles que pour les sortants de licence générale.

Loin de participer à un processus de démocratisation, les logiques qui sous-tendent les processus de professionnalisation conduisent donc à favoriser les plus favorisés, tout en écartant ceux qui, de par leurs performances scolaires antérieures, leur origine sociale, leur appartenance de sexe ou leur origine ethnique, connaissent les plus grandes difficultés à accéder à lôemploi et à la promotion sociale. Peu étonnant dès lors que lôon constate *a posteriori* une « performance » plus élevée des filières professionnelles, mais sans doute y a-t-il malentendu sur le sens de causalité.

Reste que les études de terrain sont encore peu nombreuses pour éclairer la manière dont la sélection scolaire anticipe celle du marché du travail à travers notamment la mobilisation des dispositions des candidats[35]. Il serait nécessaire de mener ce type dôétudes pour les filières professionnelles pour quôun même lien puisse vraisemblablement être établi, par exemple pour les stages longs. En effet, là encore ces derniers sont manifestement très favorables à lôinsertion [Giretet Issehnane (2012)], mais est-ce un effet propre ou un effet lié à une présélection en filière professionnelle fondée sur les qualités sociales, à lôinstar de lôapprentissage ?

[35] Sachant que la sélection sociale peut sôopérer entre les publics dôune même filière apprentis via la spécialité [Sarfati et Vézinat (2013)]. Pour Sarfati et Vezinat Master 2 banque par apprentissage : finance de marché *versus* finance dôentreprise, la première spécialité étant plus sélective socialement que la seconde.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AFFICHARD J. [1981], « Quels emplois après lôécole : la valeur des titres scolaires depuis 1973 », *Économie et Statistique*, n° 134, p. 7-26.

ARRIGHI JJ. [2013], « Lôapprentissage et le chômage des jeunes : en finir avec les illusions ». *Revue française de pédagogie*, 183 (Les formations par apprentissage), p. 49-57.

BARBUSSE B. ET GLAYMAN D. [2012], « Les stages offrent-ils une réponse pertinente aux défis de la professionnalisation des études supérieurs », in Quenson E. et Coursaget S. (dir.), *La professionnalisation de lôenseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes.* Toulouse : Octarès, p.75-88.

BAUDELOT C. et LECLERC F. dir., 2005, *Les effets de lôéducation*, rapport à lôintention du PIREF. Paris : La Documentation française.

BLÖSS T. et ERLICH V. [2000] « Les nouveaux « acteurs » de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question », *Revue française de sociologie*, vol. 41, n° 4, p. 747-775.

BOURDIEU P. et PASSERON, J-C. [1970], *La reproduction.* Paris : Minuit.

BOURDIEU P. [1979], *La distinction*. Paris : Minuit

BRUCY G. [2012], « Former et diplômeré pour mieux insérer ? Genèse dôune politique », in F. Maillard (dir.), *Former, certifier, insérer : effets et paradoxes de lôinjonction à la professionnalisation des diplômes*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 21-38.

BRUYERE M. et LEMISTRE P. [2010], « La formation professionnelle des jeunes : quelle valorisation de la spécialité ? », *Revue dôéconomie politique*, vol. 120, n° 3, p. 539-561.

CALMAND J.**,** GIRET J-F. et GUEGNARD C. [2014], « Les formations professionnelles de lôenseignement supérieur en France au prisme de lôinsertion et de la mobilité sociales des diplômés », *Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 43, n° 1, [à paraître].

CEREQ, 2012, *Quand lôécole est finieé Premiers pas dans la vie active dôune génération, enquête 2010*, Coordonné par J.J. Arrighi. Marseille : Céreq, 63 p.

DESROSIERES A. et THEVENOT L. [2002], *Les catégories socio-professionnelles*. Paris : La Découverte, coll. « Repères ».

EYMARD-DUVERNAY F., MARCHAL E. [1997], *Façons de recruter : le jugement des compétences sur le marché du travail*. Paris : Métailié.

GAMEL C. [2000], « Et si lôuniversité nôétait quôun filtre ? Actualité méconnue du modèle dôArrow », *Revue dôéconomie publique*, vol. 110, n° 2, p. 41-69.

GIRET J-F. et ISSEHNANE S. [2012], « Lôeffet de la qualité des stages sur lôinsertion professionnelle des diplômés de lôenseignement supérieur », *Formation Emploi*, 117, p. 29-47.

GIRET J-F. et LEMISTRE P. [2008], « Les théories du filtre et du signalement », in Paul J-J. et Rose J. (dir), *Le tour des relations formation-emploi-travail en cinquante cinq questions.* Paris : Dunod .

GIRET J-F., LOPEZ A. et ROSE J. [2005], *Des formations pour quels emplois ?* Paris : La Découverte, coll. « Recherches ».

GOJARD L. [2011], *Carrières étudiantes et insertions professionnelles des étudiants titulaires dôun Master STAPS : le lien formation-emploi à travers la question des savoirs*. Thèse pour le doctorat en sociologie, Toulouse.

HCEEE [2006], *Objectif 50 % dôune génération diplômée de lôenseignement supérieur*, Rapport du Haut comité éducation-économie-emploi.

HEIJK H., MENG C., RIS C. [2003], « Fitting to the job : the role of generic and vocational competencies in adjustment and performance », *Labour Economics*, vol. 10, n° 2, p. 215-229.

ISSEHNANE S. [2011], « Le développement de lôapprentissage dans le supérieur : une évaluation empirique à partir de lôenquête ñGénération 2001ò », *Travail et Emploi*, n°125, p.27-39.

KERGOAT P. [2011], « Quand les grandes entreprises définissent les modalités dôaccès à lôéducation », *Éducation permanente*, hors série AFPA, p. 89-104.

KERGOAT P. [2010], « A reflection on inequalities at the crossroad of education and work », *Revue suisse de sociologie*, vol. 36, n° 1, p. 53-72.

KERGOAT P. [2007], « Une redéfinition des politiques de formation. Le cas de lôapprentissage dans les grandes entreprises », *Formation Emploi*, n° 99, p. 13-27

LEMISTRE P. [2012], « Sortir du L3 et entrer sur le marché du travail : lôaccès au premier emploi », *in* Borras É., Lemistre P. et Ryk (dir.), *Étudier en licence. Parcours et insertion* Céreq, *Relief*, n°36, p. 203-224.

MERLE P. [2012], *La ségrégation scolaire*. Paris : La Découverte, coll. « Repères ».

MOREAU G. [2003], *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.

PALHETA U. [2012], *La domination scolaire. Sociologie de lôenseignement professionnel et de son public*. Paris : PUF, coll. « Le Lien social ».

PINTO V. [2008], « Démocratisation » et « professionnalisation » de lôenseignement supérieur », *Mouvements*, n^{os} 55-56, p. 12-23.

PROST B. [2012], « Les dilemmes génériques dans la conception des référentiels dôactivité professionnelle : une piste de travail », in Maillard F. (dir), Effets et paradoxes de lôinjonction à la professionnalisation des diplômes. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 223-240.

ROPE F. et TANGUY L. [1994], *Savoirs et compétences : de lôusage de ces notions dans lôécole et lôentreprise*. LôHarmattan, coll. « Logiques sociales ».

SARFATI F., VEZINAT N. [2013], « À la lisière de lôemploi : perspectives et interrogations des jeunes en formation dans un secteur bancaire en crise », in Spieser C. (dir.), *Lôemploi en temps de crise. Trajectoires individuelles, négociations collectives et action publique*. Paris : Liaisons sociales, p. 85-100.

SATTINGER, M. 1993. « Assignment models of the distribution of earnings », *Journal of Economic Literature*, vol. 31, n° 2, p. 831-880.

TANGUY L. [2002], « La mise en équivalence de la formation avec lôemploi dans les IV^{e} et V^{e} Plans (1962-1970) », *Revue française de sociologie*, vol. 43, n° 4, p. 685-709.

TANGUY L. [1986], *Lôintrouvable relation formation-emploi : un état des recherches en France*. Paris : La Documentation française.

THUROW L. [1975], *Generating inequality*. New York: Basic Books.