



Formation emploi

Revue française de sciences sociales

101 | janvier-mars 2008

Numéro anniversaire : Regards croisés sur les relations formation-emploi

Des mondes incertains : les universités, les diplômés et l'emploi

Uncertain spheres: universities, diplomas and employment

Unsichere Zukunft für Akademiker

Mundos inciertos : las universidades, los diplomas y el empleo

Georges Felouzis



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/1135>

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2008

Pagination : 135-147

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Georges Felouzis, « Des mondes incertains : les universités, les diplômés et l'emploi », *Formation emploi* [En ligne], 101 | janvier-mars 2008, mis en ligne le 31 mars 2010, consulté le 30 avril 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/1135>

Numéro anniversaire

Des mondes incertains : les universités, les diplômés et l'emploi

Par Georges Felouzis*

La formation et l'insertion sont trop souvent traitées de façon étonnante par les sciences sociales. Pourtant, ces deux grands domaines sont structurés autour des mêmes mécanismes, et obéissent en quelque sorte aux mêmes logiques.

L'accès à l'emploi des diplômés est devenu aujourd'hui un des critères d'évaluation des universités. La récente loi « relative aux libertés et responsabilités des universités », dite loi LRU, définit comme une de leurs missions fondamentales « l'orientation et l'insertion professionnelle » des étudiants. C'est là le résultat d'une évolution déjà ancienne qui a vu la professionnalisation croissante des diplômés universitaires, de la création des IUT (Institut universitaire de technologie) à la fin des années 60 jusqu'aux masters professionnels dans le cadre du processus de Bologne. Les missions des universités ne se limitent donc plus à la production et la diffusion de la connaissance et des savoirs, mais s'étendent désormais de plein droit à la formation professionnelle, y compris pour les formations initiales. Si cette mission fait traditionnellement partie de la vocation de certaines filières telles que la médecine et le droit, elle reste plus récente pour les filières généralistes.

Cette évolution mérite d'être soulignée, tant il est longtemps resté évident que les diplômés constituent

en eux-mêmes une protection contre le chômage et un atout pour devenir cadre. Il n'y a pas si longtemps, au début des années 80, Jean Vincens (1987) montrait, sur la base du recensement de 1982, que « chaque type de diplôme a une orientation préférentielle entre les emplois d'encadrement et les professions intellectuelles » (p. 134). Pour chaque catégorie d'emploi, on pouvait définir un « type de formation dominant ». Les cadres de la fonction publique, professions libérales et enseignants étaient issus prioritairement des 2^e et 3^e cycles universitaires, les cadres administratifs et commerciaux ainsi que les ingénieurs étaient plutôt issus des grandes écoles et écoles d'ingénieurs. C'est toujours le cas aujourd'hui,

* **Georges Felouzis** est sociologue, professeur à l'université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Il a publié aux Presses universitaires de France en 2001 : *La condition étudiante* et en 2003 (dir.) *Les mutations actuelles de l'université*. Il poursuit ses recherches sur les parcours étudiants et les effets de site à l'Université.

mais une partie de ces diplômés obtient des emplois moins qualifiés. Ajoutons que chaque type de diplôme a de moins en moins une orientation préférentielle sur le marché du travail. Le tableau dressé par Vincens s'est donc modifié aujourd'hui car la situation a profondément changé dans le contexte français de crise de l'emploi et des universités, et de développement de la scolarisation. La reproduction des positions sociales par l'accès aux diplômes n'est plus aujourd'hui qu'une hypothèse parmi d'autres pour les individus, tant le destin des générations varie en fonction des aléas de l'histoire sociale et économique (Chauvel, 1998). Dans leur comparaison de la génération qui avait trente ans en 1968 et celle qui a eu le même âge en 1998, Christian Baudelot et Roger Establet (2000) montrent bien l'affaiblissement des processus de reproduction sociale qui laisse dans l'incertitude et le flou quant à leur position future, ceux qui ont acquis des diplômes dont la dévaluation est à la juste mesure de l'inflation quantitative qu'ils ont connue au cours des décennies passées. On pourrait résumer cette évolution par le passage d'un monde régulé par la reproduction des positions à un monde régulé par les marchés de l'enseignement supérieur et de l'emploi. Le premier présentait une certaine stabilité tout en enfermant les individus dans un « destin social ». Le deuxième est beaucoup plus instable et incertain. Il protège moins les individus des risques de la chute, notamment pour les « *enfants de la massification scolaire* » dont Stéphane Beaud a étudié les parcours et les désillusions (Beaud, 2003). Les résultats récents de l'enquête Génération 2001 confirment ce diagnostic (Giret et al, 2004). Trois ans après leur sortie de l'enseignement supérieur, près de 90 % des diplômés d'une école d'ingénieur et d'un doctorat (y compris médecine) ont le statut de cadre. Ils ne sont que 63 % dans ce cas pour les titulaires d'un DEA (diplôme d'études approfondies) ou d'un DESS (diplôme d'études supérieures spécialisées) et 36 % pour les détenteurs d'une maîtrise (26 % pour les licenciés).

Cette « *complexité croissante des transitions entre formation et vie active* » (Mansuy & Marchand, 2004) doit, à notre sens, être analysée comme le résultat conjugué des évolutions de l'université d'une part, et du marché du travail de l'autre. Ce qui relève de la formation et ce qui relève de l'insertion est trop

souvent traité de façon étanche par les sciences sociales, alors que nous défendons l'idée qu'ils sont structurés autour des mêmes mécanismes, et obéissent en quelque sorte aux mêmes logiques. Non pas simplement au sens où l'un peut expliquer l'autre, mais au sens où *l'on peut rendre compte de l'un et de l'autre au travers des mêmes catégories* : celle de « marché » de l'enseignement supérieur et de l'emploi, celle de « segmentation » de ces marchés, et d'incertitude sur la qualité de la certification universitaire. Le marché de l'emploi des diplômés du supérieur est un monde incertain, pas uniquement pour les diplômés à la recherche d'une insertion trop souvent difficile et longue à réaliser, mais aussi pour les employeurs à la recherche de compétences certifiées et « garanties » par des diplômes. Or, la question est de savoir ce que garantissent et certifient certains diplômes universitaires, car la question du fonctionnement des universités se pose. Notre thèse est donc que l'incertitude de l'insertion professionnelle des diplômés des universités est le résultat de l'incertitude sur la qualité des diplômes qu'ils détiennent.

Nous partirons de quelques constats généraux sur l'éducation pour raisonner ensuite sur le marché de l'enseignement supérieur en France, puis sur les incertitudes sur la qualité des diplômés. Nous entreprendrons ensuite une interprétation plus générale des liens entre formation et emploi. Enfin, nous concluons sur les conséquences de ces analyses en termes de politiques universitaires.

TROIS CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉDUCATION

Une première caractéristique de l'éducation est que celle-ci est toujours coproduite par l'ensemble des acteurs en présence. Cela signifie que les apprentissages sont toujours le fruit de l'action conjointe des enseignants et des élèves, sans que l'on puisse démêler avec précision ce qui relève de l'un ou de l'autre. D'où les difficultés à appréhender les processus d'apprentissage. Cette caractéristique est propre à l'ensemble des formes éducatives, mais elle prend une dimension plus affirmée dans le contexte de l'université française dont la tradition « d'auto-

formation » reste très présente¹. Ce ne sont pas les universitaires qui « offrent » simplement un service en enseignant. Leur travail et ses conséquences dépendent toujours des étudiants qui participent nécessairement à leur propre formation, ne serait-ce qu'en consentant à des degrés divers à participer au processus de formation. Ainsi, nous ne sommes pas dans un rapport de « service » simple avec un « fournisseur » et un « client », mais dans un rapport de coproduction du service éducatif. Ce fait, cette particularité, implique que la qualité éducative est elle-même coproduite et qu'il ne suffit pas de définir des « standards », des « normes » et des « règles » pour avoir l'assurance d'un bon service éducatif. Le cas de l'enseignement secondaire, pourtant bien plus « normalisé » que l'enseignement universitaire, le montre dès lors que l'on étudie les choix d'établissements par les familles et leurs conséquences sociales et scolaires. C'est cette particularité qui fait du choix de l'établissement un « *marché de la qualité* », c'est-à-dire un marché structuré par l'incertitude de la qualité des biens éducatifs dispensés par chaque établissement (Felouzis & Perroton, 2007). Le bon fonctionnement de ces « marchés de la qualité » dépend en partie du public auquel s'adresse l'enseignement. Dans le cas des formations universitaires, les processus sont identiques, même si la nature du système induit des conséquences différentes. L'étude de l'attractivité des sites universitaires en Aquitaine montre par exemple la différenciation que cela induit en termes de public étudiant et de coproduction de la qualité des formations (Felouzis, 2006). Les sites les plus attractifs gagnent des étudiants académiquement les plus performants alors que les petits sites, moins attractifs, en perdent et tendent ainsi à se « spécialiser » dans la formation d'étudiants scolairement plus faibles. Il y a, bien entendu, des solutions – toujours partielles – à ce problème de la coproduction de l'éducation. La « *forme scolaire* » (Vincent, 1994) en est une : en proposant des cadres temporels et institutionnels, des modes d'apprentissages et des valeurs liées au travail et à l'apprentissage, elle constitue un des moyens de résoudre le problème de

l'incertitude de l'engagement des élèves – et des enseignants – dans cette coproduction. Or, l'enseignement universitaire propose un modèle bien éloigné de cette forme scolaire, notamment au niveau licence des filières généralistes : présence laissée à la libre appréciation de chacun, cours d'amphithéâtre au rendement pédagogique incertain, faibles obligations temporelles et normatives (Coulon, 1997 ; Frickey, 2000 ; Felouzis, 2001). Autant de caractéristiques qui accentuent l'incertitude de la coproduction éducative à l'université.

À cette première caractéristique de l'éducation s'ajoute une deuxième, tout aussi déterminante. C'est que son coût augmente tendanciellement en relation avec le développement des économies et des sociétés, sans pour autant que sa productivité croisse dans les mêmes proportions (Gurgand, 2005). Cette baisse tendancielle de l'efficacité de l'investissement éducatif est liée au fait que l'éducation est une activité qui ne bénéficie pas de gains de productivité au même titre que l'économie industrielle et de beaucoup d'autres services. Produire une voiture aujourd'hui est beaucoup moins cher qu'il y a vingt ans car les gains de productivité ont été massifs. Le travail de secrétariat a vu sa productivité croître fortement avec l'usage et le développement des ordinateurs. Pour l'éducation, tout se passe comme si « l'artisanat » n'avait pas été remplacé par le modèle fordiste ou « post » fordiste. Cette caractéristique prend une dimension particulière dans l'enseignement supérieur français. La démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur s'est essentiellement réalisée par la massification de l'université (Euriat & Thélot, 1995) sans pour autant que les moyens aient suivi en proportion ou que la « productivité » ait augmenté de façon significative. Les disparités d'investissement public par étudiant dans les différentes filières du supérieur (Jeljoul, 2007) fournissent un indicateur assez explicite de la faiblesse de l'encadrement et du fonctionnement de l'université par rapport aux autres filières : un étudiant à l'université (tous niveaux confondus) coûte en moyenne 7 840 € contre 8 980 € en IUT et 13 940 en CPGE (classes préparatoires aux grandes écoles). Chacun aura compris que ces contrastes n'indiquent en rien une meilleure productivité de l'université comparativement aux autres secteurs du

¹ Il suffit, pour s'en convaincre, de comparer les heures de cours des étudiants universitaires avec celles des autres étudiants (Lahire, 1997). Le faible nombre d'heures de cours appelle implicitement un travail personnel nécessaire à la formation.

supérieur. Dans le domaine de l'éducation, il reste toujours nécessaire qu'un enseignant soit devant des élèves et la « productivité » reste à peu près constante alors que les salaires doivent nécessairement suivre ceux des autres professions hautement qualifiées. Le rendement ne peut donc qu'être tendanciellement en baisse, et ceci quel que soit le niveau de formation considéré.

Enfin, la dernière caractéristique de l'éducation, et non des moindres, concerne ses conséquences et ses effets sociaux. L'École ne produit pas que du capital humain et des compétences. Elle ne produit pas non plus qu'un effet de « signal ». Elle « produit de la société » au sens où elle hiérarchise, stratifie et conditionne l'accès à l'emploi et aux revenus, comme le montrent notamment les enquêtes Génération du Cereq (Giret, 2001 ; Giret et al., 2004). La littérature sociologique sur cette question est immense et on ne peut ici en proposer une synthèse. Il nous suffit d'évoquer les travaux fondateurs de James Coleman (1966) et de Christopher Jencks (1978) aux États-Unis pour rappeler que l'École ne fait pas que reproduire les inégalités. Elle les produit par les contenus qu'elle privilégie, mais aussi par les conditions d'enseignement contrastées qu'elle propose aux différentes catégories de population. La ségrégation des Noirs dans des écoles où l'immense majorité des élèves sont Noirs et de faible niveau socio-économique est un facteur puissant de production des inégalités scolaires entre Noirs et Blancs. Le problème n'étant pas *en soi* que l'École hiérarchise les individus, mais que cette hiérarchisation se réalise en lien étroit avec la position socio-économique (ou *raciale* dans l'exemple des États-Unis) de départ (Bourdieu & Passeron, 1964 ; Baudelot & Establet, 1971). L'Université n'échappe pas à ce processus, même si les modalités de reproduction ont tendance à évoluer. Il ne suffit plus aujourd'hui, pour qui s'intéresse aux inégalités d'accès aux diplômes, d'étudier les parcours des étudiants à l'université. Même si une telle analyse ne manque pas de pertinence, elle nécessite une analyse plus vaste qui prendrait pour objet les inégalités liées aux orientations dans les différents secteurs de l'enseignement supérieur. L'ouverture de l'université à de nouveaux étudiants socialement moins favorisés et scolairement moins sélectionnés a donné aux inégalités d'éducation une

forme nouvelle. Celle d'un système « segmenté » qui hiérarchise les individus en fonction de leur institution de formation. Le déclassement des diplômés de l'université, c'est d'abord le déclassement des formations les plus ouvertes et les plus démocratisées du point de vue de leur recrutement social. Et si les parcours d'insertion sont de plus en plus complexes, c'est aussi que l'enseignement supérieur s'est lui aussi complexifié en se différenciant.

Cette évolution du recrutement social et scolaire à l'université, dont *Les héritiers* (Bourdieu & Passeron, 1964) saisissait déjà les prémisses et les conséquences au début des années 60, a suscité des approches de plus en plus centrées sur la socialisation et l'adaptation des étudiants au système universitaire. On s'est intéressé au décalage entre d'une part un système structuré autour des implicites de la culture scolaire et d'autre part des acteurs de moins en moins capables d'en saisir spontanément le sens. L'idée est que l'université présente une sorte d'étrangeté pour les étudiants dont le niveau culturel ne permet pas (ou plus) de comprendre les implicites de la communication pédagogique. C'est aujourd'hui une banalité de dire que l'encadrement des étudiants en premier cycle est déficient. Si l'on compare ce qu'ils « quittent » au lycée et ce qu'ils trouvent en première année d'université, on se rend compte du chemin qu'ils doivent parcourir pour s'adapter aux nouvelles contraintes d'un système anémique, sans véritables règles et faiblement structuré. L'affiliation universitaire dont parle Alain Coulon (1997) est d'autant plus difficile à réaliser, dans ce contexte peu défini, que le capital scolaire et social est faible. Aujourd'hui, les inégalités à l'université se mesurent aux différences des taux de réussite des étudiants en fonction de la série de leur bac. À ce niveau de formation, les parcours scolaires dans le secondaire ont transformé les inégalités sociales en inégalités scolaires. Et l'on peut ainsi définir des « nouveaux étudiants », comme on a pu définir des « nouveaux lycéens », dont le capital culturel et la faible maîtrise des codes universitaires rendent encore plus difficile l'adaptation à un monde où il faut « entendre ce qui n'est pas dit et voir ce qui n'est pas montré ». En d'autres termes, le système universitaire fonctionne en grande partie sur des implicites pédagogiques que seuls les plus dotés scolairement et socialement

peuvent identifier. Pour les autres, c'est le plus souvent l'échec. Globalement, le taux d'accès en deuxième cycle universitaire pour les bacheliers technologiques est inférieur à 25 %, quand il est de près de 70 % pour les bacheliers généraux. Ces étudiants ne passent que rarement le cap de la première année dans les filières généralistes de l'université (Frickey, 2000), et cela pour des raisons qui tiennent autant à leurs faiblesses académiques qu'à leur difficulté à décoder un monde universitaire qui reste flou, demande beaucoup aux étudiants mais n'en exige rien ou trop peu (Felouzis, 2001). On peut enfin évoquer la place des bacheliers professionnels à l'université. Certes, très peu d'entre eux s'y inscrivent (environ 6 %). Le fait d'avoir un bac « ouvre » la porte de l'université, mais celle-ci se ferme rapidement pour ces étudiants qui n'ont en rien reçu dans l'enseignement secondaire une formation adéquate pour surmonter les obstacles de la sélection universitaire.

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : UN MARCHÉ INCERTAIN ET INÉGAL

On peut voir à l'œuvre ces processus dans l'analyse des orientations post-baccalauréat. Dans un contexte de fluctuation démographique² d'une part, et de désaffection relative pour les formations généralistes de l'université de l'autre, on assiste à un déplacement des inscriptions vers les différentes formations du secteur « fermé » de l'enseignement supérieur français. L'analyse des flux étudiants, comme celle des stocks, montre le poids décroissant des licences universitaires dans l'ensemble des formations.

Ce que nous avons pu qualifier de « marché » de l'enseignement supérieur (Felouzis, 2003) se donne à voir à partir des grandes tendances de l'orientation des étudiants. Les formations universitaires généralistes voient leurs effectifs baisser régulièrement depuis le milieu des années 90, alors que les IUT, les formations d'ingénieurs, les classes préparatoires et les écoles de commerce prennent une importance

croissante. Au point que la vision d'ensemble que l'on peut avoir du supérieur s'en trouve transformée. En une dizaine d'années, les formations universitaires perdent 6 % de leurs effectifs³, alors que les formations sélectives et professionnalisées voient le nombre de leurs étudiants augmenter dans des proportions importantes. Les écoles de commerce (+ 138 %) et d'ingénieurs (+ 36 %) ainsi que les « Grands établissements » (+ 53 %) gagnent les effectifs que perdent les formations généralistes des universités. De ce point de vue, la professionnalisation de l'enseignement supérieur est aussi le fruit de la demande étudiante et pas seulement de l'offre par la création de nouveaux diplômés. L'étude des choix d'orientation des bacheliers S en 2005 (Lemaire & Leseur, 2005) montre que l'inscription en Deug (diplôme d'études universitaires générales) est un second choix pour 38 % d'entre eux (ce chiffre est de 47 % pour ceux qui poursuivent leurs études dans une formation de sciences). Cette tendance de fond n'est pas le simple résultat de l'opposition entre des formations « généralistes » et des formations « professionnelles ». Elle est aussi la conséquence d'un système d'enseignement supérieur segmenté, dans lequel les filières sont hiérarchisées tant du point de vue de leurs débouchés que de la qualité des conditions d'étude qu'elles proposent, de l'encadrement et de la « lisibilité » de leurs diplômes sur le marché du travail.

Comment expliquer cette désaffection relative des étudiants pour les cursus de licence universitaires ? Les stratégies de professionnalisation des étudiants ne sont pas à négliger en l'état actuel du marché de l'emploi en France (Cereq, 2004). Mais d'autres facteurs entrent en jeu, plus proprement liés aux conditions d'étude et aux modèles pédagogiques qui prévalent en premier cycle universitaire. Ces modèles, dont le cours magistral « en amphithéâtre » est l'image la plus emblématique, jouent le rôle de « repoussoir », tant ils semblent fournir des conditions peu favorables aux apprentissages, et une rentabilité pédagogique faible, comme l'attestent les observations menées par Régine Boyer dans les amphithéâtres de première année (Boyer, 2002). Le

² Les générations qui accèdent à l'enseignement supérieur au début des années 2000 sont moins nombreuses. Elles gagnent en nombre à partir de la rentrée 2004, (Fabre, 2007, p. 2).

³ Encore s'agit-il d'une statistique qui inclut les formations de santé dont l'attractivité reste vive au regard notamment de la hausse du *numerus clausus* pour l'entrée en deuxième année de médecine.

Tableau 1
Évolution des effectifs de l'enseignement supérieur entre 1995-1996 et 2006-2007

	1995-1996	2006-2007	Évolution en %
Ensemble du supérieur en France	2 179 434	2 254 386	+ 3,4
Dont :			
Universités, disciplines générales et de santé	1 338 091	1 259 425	- 5,9
IUT	103 092	113 769	+ 10,3
STS et assimilés	226 254	228 329	+ 1,0
Formations d'ingénieurs	79 780	108 846	+ 36,0
Écoles de commerce	28 342	66 861	+ 138,0
CPGE	72 497	79 322	+ 9,4
Grands établissements	16 825	25 776	+ 53,0

Sigles : IUT : Institut universitaire de technologie ; STS : sections de techniciens supérieurs ; CPGE : Classes préparatoires aux grandes écoles.

Note : Les « Grands établissements » regroupent les grands établissements délivrant des formations du supérieur : l'Institut d'études politiques de Paris, l'École nationale des chartes, l'École pratique des hautes études, l'École des hautes études en sciences sociales, l'INALCO (Institut national des langues et civilisations orientales), l'Observatoire de Paris, l'Institut de physique du Globe, l'École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques, Paris IX (source Men-DEP, Repères et références statistiques, 2007, page 172).

Source : Dep, *Note d'information 07-48*.

faible investissement éducatif et l'encadrement pédagogique relâché dans les universités constituent en fait des facteurs d'inégalités très forts, car on tend à réserver aux étudiants académiquement les plus faibles les formes pédagogiques les moins efficaces et les moins coûteuses. Ajoutons que le financement des universités en France est très faible par rapport aux autres pays de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) (Aghion & Cohen, 2004). Les orientations ne sont donc pas seulement différentes, elles sont aussi hiérarchisées, au sens où l'investissement éducatif y est moindre pour les formations universitaires.

Tout se passe comme si les inégalités se déplaçaient sans pour autant que leur « économie générale » (leur « régime » pourrait-on dire) s'en trouve transformée. Notre thèse est que ce phénomène n'est pas la simple résultante de la « massification » universitaire, au sens de l'accroissement du nombre des diplômés distribués, qui diminuerait la valeur relative des diplômés les plus répandus. Cette interprétation nous semble incomplète et difficilement compatible avec les taux relativement bas de diplômés du supérieur dans les jeunes générations en France par rapport aux

autres pays comparables économiquement⁴ (OCDE, 2005). Comment se fait-il que la France compte à la fois « trop de diplômés » du supérieur pour qu'ils accèdent tous à des emplois qualifiés et stables, et qu'il y en ait trop peu par rapport aux autres pays comparables ? Comment rendre compte de ce « paradoxe français » ? Pour résoudre ce paradoxe, nous défendons l'idée qu'il ne s'agit pas d'un problème lié à la *quantité* des diplômés distribués, mais d'une question liée à l'incertitude sur leur *qualité*. Le marché du travail – qui est le seul lieu de réalisation économique des diplômés – est de ce point de vue un « *marché des singularités* » (Karpik, 2007) dans lequel prime la recherche de la qualité, et où celle-ci est toujours incertaine. Cette incertitude sur la qualité des diplômés peut être imputée à deux facteurs. Le premier est lié aux évolutions mêmes du marché du travail et des demandes de l'économie. Le passage progressif d'une logique de qualification à une logique de compétence (Oiry & d'Iribarne, 2001) implique une incertitude par le fait même que les compétences sont attachées à l'individu, par

⁴ Du point de vue des taux d'accès à l'enseignement supérieur long, la France se place dans le dernier tiers des pays de l'OCDE.

définition singulier. Le second facteur concerne plus directement les universités. Il s'agit de l'incertitude liée aux diplômes universitaires eux-mêmes, dont les critères d'excellence, les modes d'évaluation et les corpus de compétences qu'ils certifient sont très difficiles à établir avec certitude. Dans le cas de bon nombre de diplômes universitaires, il devient complexe et difficile de déduire les compétences des diplômés à partir de leur diplôme, tant il est vrai que les conditions de la certification universitaire restent variables et contrastées, au niveau licence et master.

UN MONDE INCERTAIN : QUE CERTIFIENT LES DIPLÔMES ?

Peu d'études empiriques existent en France sur les modes d'évaluation des étudiants dans le supérieur, les acquis à chaque niveau de formation ou encore les compétences attendues pour tel ou tel niveau de diplôme. Cette situation n'est pas le fruit du hasard et n'est pas imputable à un manque d'intérêt de la recherche. Elle résulte de la nature même des formations universitaires censées attribuer des diplômes « nationaux », mais dont il est particulièrement complexe de définir des « standards » qui permettraient une comparaison entre étudiants de différentes universités et sites. Tout se passe comme si les critères de réussite et d'excellence, les obligations liées à l'obtention de tel ou tel « module » ou « Unité d'enseignement », et plus généralement les attentes académiques étaient fortement indexés au contexte local. Les inégalités de réussite, toutes choses égales par ailleurs, des étudiants d'une même discipline dans différents sites est une illustration de ce phénomène (Felouzis, 2001). Les normes locales d'évaluation et de niveau d'attentes envers les étudiants sont assez différenciées pour induire des taux de réussite significativement différents pour des étudiants au départ également dotés en capital scolaire et social. Et de fait, les travaux de Marc Romainville sur l'évaluation des acquis des étudiants dans les universités (Romainville, 2002) montrent que les pratiques sont très dispersées, les normes d'évaluation très variables d'un site à l'autre, voire d'un universitaire à l'autre : « *On observe en effet une absence de stan-*

andardisation des dispositifs, des procédures, des exigences et des critères sur la base desquels les acquis des étudiants sont appréciés. Cette importante hétérogénéité des pratiques nuit à la fidélité et à la validité de l'évaluation. » L'incertitude sur la qualité des diplômes vient donc de plusieurs facteurs qui se conjuguent. D'abord cela provient en grande partie de l'hétérogénéité des pratiques d'enseignement et d'évaluation (IGAEN, 2007) : absence de référentiels communs au sein même de la plupart des disciplines, hétérogénéité des règles d'examen comme de leur application, complexité des règles d'obtention des diplômes, importance de la fraude, etc. Ensuite, la multitude des diplômes (plusieurs milliers) affaiblit leur lisibilité sur le marché de l'emploi. Enfin, on peut ajouter que dans un tel contexte de flou et d'incertitude, l'obtention d'un diplôme ne certifie qu'indirectement et de façon imparfaite le degré d'investissement du diplômé dans ses études. Dans un monde universitaire pédagogiquement peu « normé », où l'investissement personnel est très variable, l'engagement dans le travail étudiant est tout aussi hétérogène que les règles destinées à en mesurer l'ampleur. Cette dimension est de première importance par le fait que l'éducation a la particularité d'être coproduite par l'université et les étudiants. Ainsi, il devient difficile, voire impossible, de savoir précisément ce que mesurent la plupart des diplômes universitaires de premier ou de deuxième cycle, et quel niveau de connaissance ils certifient dans tel ou tel domaine disciplinaire⁵. Cela pose, bien entendu, la question de l'accès au marché de l'emploi et de la reconnaissance des diplômes sur ce marché. Comment un diplôme peut-il certifier l'acquisition d'un capital humain si les conditions de son obtention sont variables et hétérogènes, si les attentes et les référentiels sont divers et très fortement indexés aux contextes locaux ? Comment peut-il, dans ces conditions, constituer un signal explicite pour un éventuel employeur ? Le problème des diplômes universitaires est donc l'incertitude sur leur qualité, liée à l'hétérogénéité de leurs conditions d'obtention, bien plus que leur nombre et leur diffusion dans une génération donnée.

⁵ Ajoutons que les règles de compensation généralisées entre les différents modules au niveau licence accentuent l'incertitude sur ce que certifient les diplômes acquis dans un tel cadre.

Quelles sont les conséquences de cette situation ? Si l'on suit les économistes comme Akerlof (1970) dans sa théorisation du marché des voitures d'occasion, il devient nécessaire de concevoir des « contrôles qualité » pour réduire l'incertitude. Dans le cas contraire, les prix (ici les salaires) baissent au point que les possesseurs de *lemons* (« voitures d'occasions » dans le cas de l'article d'Akerlof) n'ont aucun intérêt à vendre. Le même raisonnement peut être appliqué *mutatis mutandis* aux diplômés universitaires. Le déclassement de ces diplômés sur le marché du travail peut être vu comme le résultat, au moins partiel, d'une incertitude quant à la qualité du capital humain effectivement acquis par leurs détenteurs lors de leurs études. L'information fournie par le diplôme universitaire est alors trop ambiguë et incertaine pour qu'il soit rationnel pour l'employeur de « parier » sur les compétences de son détenteur. L'une des solutions est alors de recourir à des « contrôles qualité ». Ainsi lorsque l'État – qui est censé garantir la qualité des diplômes universitaires – instaure des concours de recrutement pour l'accès au salariat de la fonction publique, il met en place un « contrôle qualité ». Le CAPES (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré)⁶ est un « label » certifiant que tel diplômé d'une licence possède bien les compétences académiques nécessaires pour exercer à son tour dans l'enseignement. Il en est de même de l'ensemble des concours de la fonction publique qui permettent de réduire considérablement l'incertitude sur la qualité des diplômés. Toutefois, sur le marché de l'emploi hors fonction publique, la réduction de l'ambiguïté du signal produit par le diplôme passe par d'autres voies. D'abord parce que le diplôme ne procure qu'une information partielle sur son détenteur. Mais aussi parce que les diplômés universitaires envoient des signaux moins explicites sur la valeur de leurs détenteurs. De ce fait, les employeurs font appel à d'autres critères tels que les réseaux d'interconnaissance, la présentation de soi, les capacités relationnelles, etc. qui renforcent l'effet direct de l'origine sociale sur l'accès à l'emploi (Duru-Bellat, 2006). De même, on peut interpréter la complexité croissante des parcours d'insertion (Mansuy & Marchand,

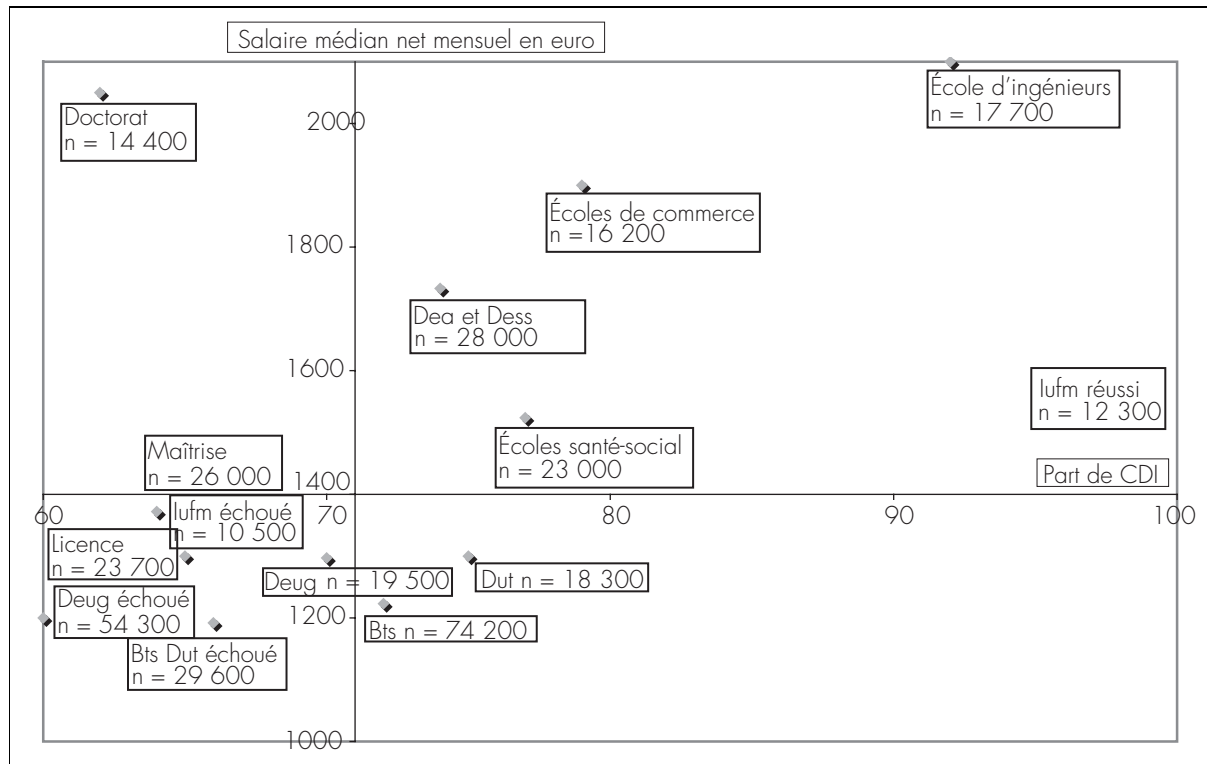
⁶ Concours dont la réussite permet de devenir enseignant du secondaire.

2004) comme une conséquence de l'incertitude sur la qualité des diplômés. Dans ce cas, les périodes de stages, d'emplois précaires et autres déclassements statutaires et salariaux apparaissent comme une façon de réduire l'incertitude et de construire un jugement sur les compétences des diplômés qui doivent « faire leurs preuves » avant d'accéder à un emploi stable et/ou de cadre.

Le **graphique 1** fournit une représentation de ce phénomène. Construit à partir des données de l'enquête Cereq « Génération 2001 » (Giret et al. 2004, tableau 1, p. 12), il donne à voir les effets conjugués de l'incertitude liée à la certification universitaire et du niveau d'étude mesuré par la durée théorique des cursus, trois ans après la sortie du système éducatif.

L'axe horizontal situe chaque type de diplômes en fonction de l'accès à un CDI (contrat à durée déterminée) trois ans après la sortie d'études. L'axe vertical est celui des salaires. Pour chaque niveau de diplôme, les effectifs en 2001 sont indiqués. On voit se dessiner une hiérarchie des diplômes en fonction du degré d'incertitude de la certification et de l'ambiguïté du « signal » qu'ils envoient aux employeurs. Les diplômés les plus incertains sont ceux des filières généralistes des universités : deug, licence, maîtrise et même doctorat. Leurs détenteurs doivent encore faire leurs preuves trois ans après leur sortie d'étude. Les DUT (diplôme universitaire de technologie) et BTS (brevet de technicien supérieur) sont dans une situation plus enviable du point de vue de leur insertion : ils sont plus souvent que la moyenne dans un emploi en CDI. L'incertitude est la plus forte pour ceux qui ont échoué à leur diplôme ou leur concours : l'échec en Deug, en BTS ou IUT, ou encore à l'IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres) renforce le taux de précarité de l'emploi. À l'autre extrême du graphique, on trouve les détenteurs de diplômes dont la qualité est moins variable ou qui ont passé un « contrôle qualité » : les lauréats du concours de l'IUFM, les diplômés d'une école d'ingénieur et dans une moindre mesure les diplômés d'une école de commerce. Du point de vue des salaires, on obtient un lien plus linéaire entre la durée théorique des cursus et le niveau de rémunération : les BTS ont le salaire médian le plus faible, puis viennent les DUT, les Deug, licence, maîtrise, DEA-

Graphique 1
 Part des CDI et salaire médian net mensuel trois ans après la fin des études par catégorie de diplômes
 (Enquête Cereq Génération 2001, source : Giret et al, 2004)



Signes : DEUG : Diplôme d'études universitaires générales ; BTS : brevet de technicien supérieur ; DUT : diplôme universitaire de technologie ; DEA : Diplôme d'études approfondies ; DESS : Diplôme d'études supérieures spécialisées ; IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres.

DESS et doctorat et, tout en haut, les ingénieurs. La séparation est très nette entre les formations de niveau licence et maîtrise d'un côté, et les formations de niveau doctorat (ancien « troisième cycle » avant l'application du processus de Bologne). On voit là à l'œuvre la double caractéristique du marché de l'emploi des diplômés : le lien reste fort entre le diplôme et le salaire, au sens où plus le niveau d'étude est élevé, plus le salaire est élevé. Mais on retrouve aussi le déclassement de certains diplômés : ceux des universités qui restent plus souvent que la moyenne dans des situations d'emploi précaires. On peut pourtant s'interroger sur les sources de cette hiérarchisation des diplômes selon le salaire et le statut d'emploi. Quel est le poids respectif du phénomène « d'inflation des diplômes » d'une part et de l'incertitude sur leur qualité et sur ce qu'ils certifient

réellement de l'autre ? Les données présentées au **graphique 1** ne permettent pas de répondre de façon définitive à cette question, car elles peuvent être lues et interprétées au moins de deux manières différentes. De façon classique, la première interprétation privilégierait la rareté relative de certains diplômes sur le marché de l'emploi. Plus un diplôme est rare compte tenu de l'offre, plus il sera « rentable » pour son détenteur. Cette approche, qui considère l'ampleur des débouchés pour rendre compte de l'insertion, a une forte capacité explicative. Toutefois, elle sous-estime un point déterminant, celui de la concurrence des diplômés de filières différentes pour des postes (des emplois) semblables. Et dans cette compétition, ce sont les détenteurs de diplômes dont le « signal » est le moins ambiguë qui l'emportent. Cela nous conduit à une seconde interprétation

qui met l'accent sur l'incertitude liée à la qualité des diplômés, bien plus que sur leur nombre relatif par rapport aux postes disponibles. La concurrence se fait au détriment des diplômés – et des non-diplômés – de l'université, et au bénéfice des sortants des filières moins incertaines quant à la qualité de leurs « output » (écoles d'ingénieur et, dans une moindre mesure, écoles de commerce⁷). Le nombre de diplômés « mis sur le marché » ne semble pas ici la dimension la plus pertinente pour comprendre leur degré d'insertion et le salaire obtenu. Et de fait, les diplômés les plus répandus ne déterminent pas obligatoirement les situations les plus précaires. Le groupe le plus nombreux est celui des BTS, et les sortants du système éducatif diplômés d'un Deug sont quasiment aussi nombreux que les ingénieurs. Les études universitaires sont massifiées, mais les diplômés ne sont pas pour autant très nombreux, ce qui donne une idée des taux d'abandon et d'échec dans les premières années d'université. Les groupes les plus importants sont d'ailleurs les non-diplômés de l'université dont le nombre (54 000) dépasse les diplômés du Deug et de licence réunis (49 700). Ils constituent en 2004 « *la population pour laquelle la situation s'est le plus dégradée face à l'évolution de la conjoncture économique. Ces jeunes connaissent le taux de chômage au bout de trois ans de vie active le plus important des jeunes issus de l'enseignement supérieur : 19 % en mars 2004. Ce taux dépasse même celui des détenteurs d'un CAP ou d'un BEP (14 %) ou celui des bacheliers professionnels ou technologiques (13 %)* » (Giret et al, 2004, p. 17). En définitive, le niveau des salaires et les taux d'emplois stables définissent quatre groupes de sortants de l'enseignement supérieur. Le premier est celui des formations universitaires généralistes et des sortants sans diplôme de DEUG, DUT et BTS. C'est à la fois le groupe le plus nombreux et pour lequel les diplômes constituent le signal le plus flou et incertain. Le faible nombre relatif de CDI dans cette population est le reflet de cette incertitude qui persiste encore trois ans après leur sortie du système éducatif. Le deuxième groupe est celui des formations courtes et professionnalisées (IUT et BTS). Les salaires sont

plus faibles, mais l'insertion est légèrement plus stable que la moyenne. Il faut noter que beaucoup de ces diplômés poursuivent vers des licences, maîtrises voire écoles d'ingénieurs. Mais ceux qui sortent dès l'obtention de leur diplôme restent en bas de l'échelle des salaires. Le troisième groupe est celui des formations professionnalisées longues, soit universitaires (DESS) soit au sein d'écoles (ingénieurs, commerce, IUFM). Enfin, le quatrième groupe est celui des formations généralistes longues (doctorat et maîtrise dans une moindre mesure)⁸ pour lesquels la stabilité de l'emploi est faible et les revenus plus élevés.

En définitive il n'est pas certain, à la lecture de ces résultats, que le problème déterminant quant à l'insertion des jeunes diplômés universitaires sur le marché du travail soit lié à un phénomène de sur-éducation (*Over Education*). Il s'agit plus d'un problème d'incertitude sur leur qualité, lié aux traditions, à l'organisation et au fonctionnement des universités françaises qui ont « encaissé » l'essentiel des vagues de démocratisation du supérieur et qui représentent aujourd'hui un modèle pédagogique peu valorisé, très peu efficace et incapable de garantir ce qu'il produit en termes de formation de compétences et de capital humain.

* *
*

Nous sommes parti d'une réflexion générale sur l'éducation et l'enseignement supérieur pour montrer que les formations universitaires ont ceci de particulier qu'elles proposent des cursus pédagogiquement peu normés, dont le contenu et les compétences à acquérir par les étudiants dépendent largement du contexte local, et dont les critères d'évaluation et d'attribution des diplômes restent eux aussi très divers et dispersés. Dans le contexte de massification de l'université, cela produit une incertitude sur la valeur des diplômes, les compétences qu'ils certifient, sur le capital humain dont ils sont censés être la mesure. C'est à partir de ce constat que nous avons raisonné pour tenter d'en comprendre les

⁷ Le cas des écoles de commerce est intéressant car cette appellation recouvre une grande diversité de situations, de statuts de ces écoles, de formation, etc.

⁸ Il faut noter que les doctorats rassemblent ici les docteurs en médecine et dans les autres disciplines de l'université.

conséquences sur l'insertion des diplômés des filières généralistes de l'université, dont les parcours d'entrée dans l'emploi se complexifient. Très souvent, les interprétations de ce phénomène de complexification et de déclassement des diplômés de l'université se réfèrent à l'idée d'une « inflation des diplômés », au sens où leur nombre trop important ferait baisser tendanciellement leur rentabilité selon la loi de l'offre et de la demande, l'important étant le nombre d'emplois disponibles à un niveau de qualification donné. Sans réfuter cette analyse dont la pertinence est avérée, nous proposons une analyse complémentaire centrée sur l'incertitude sur la qualité des diplômés, liée au fonctionnement des universités et de la certification universitaire. Dans les institutions de formation « libérales » comme l'université (au sens où la liberté académique des universitaires et des composantes des établissements est forte, l'encadrement des étudiants faible, les obligations et les attentes très variables selon l'établissement, la structure, l'UFR – Unité de formation et de recherche – ou encore le site ou l'unité d'enseignement...), le diplôme devient un « bien singulier » attaché à l'individu. Ce phénomène est renforcé, du côté universitaire, par l'individualisation des parcours à l'université suite à la mise en place du processus de Bologne. Il est aussi renforcé par la logique des compétences qui tend à prendre le pas sur celle des qualifications sur le marché de l'emploi. Les biens singuliers, selon Lucien Karpik (2007), « sont multidimensionnels et incertains. Il en résulte un marché marqué par l'opacité » (p. 40). Cette opacité se manifeste de deux manières. D'abord, il est complexe pour un employeur d'évaluer, à partir de la seule information liée à la possession d'un diplôme universitaire, le degré d'engagement dans les études de son détenteur. Cet engagement, et donc la qualité de la formation coproduite par l'université et le diplômé, est potentiellement très variable et incertain à partir du seul « signal » du diplôme. La

seconde manifestation, liée à la première, est que la « qualité » du diplômé (ses compétences, sa productivité dans un domaine particulier, ses qualités personnelles, etc.) ne peuvent être réellement appréciées qu'après expérience, c'est-à-dire après un temps d'embauche assez long. Ces caractéristiques rendent nécessairement plus complexe et plus longue l'insertion dans l'emploi et l'incertitude doit être levée – du côté des employeurs – par la mise en place de procédures permettant la construction d'un jugement. Il peut s'agir de concours de recrutement tels qu'ils existent dans la fonction publique, de périodes d'essais de longue durée, de contrats à durée déterminée permettant un licenciement rapide, de réduction de l'incertitude par le recrutement au sein de réseaux familiaux ou d'interconnaissance, etc. Autant de facteurs de complexification de l'insertion professionnelle des diplômés de l'université.

Pour conclure, quelles perspectives cette analyse définit-elle en termes de politiques universitaires ? Si l'on privilégie les analyses en termes d'inflation des diplômés et de sur-éducation, on aboutit assez naturellement à la conclusion de la nécessité de limiter l'accès aux études supérieures, la quantité de diplômés étant vue comme le problème majeur. Si en revanche on accepte de considérer que le problème central n'est pas tant le nombre de diplômés des universités que les incertitudes sur leur qualité, on aboutit à une conclusion bien différente qui va plus volontiers vers un renforcement de l'encadrement des étudiants, une augmentation significative du nombre d'heures d'enseignement, une clarification des attentes pédagogiques et intellectuelles, une rationalisation des modes d'évaluation... Autant de mesures qui tendraient à rapprocher les formations universitaires des autres secteurs de l'enseignement supérieur en France, et les replaceraient dans une position comparable à celle des autres universités dans le monde.

Bibliographie

- Aghion P., Cohen É. (2004), *Éducation et croissance*, Paris, La Documentation française.
- Akerlof G. (1970), « The market for Lemons : Qualitative Uncertainty and the Market Mechanism », *Quarterly Journal of Economics*, n° 84, pp. 488-500.
- Baudelot C., Establet R. (1971), *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero.
- Baudelot C., Establet R. (2000), *Avoir 30 ans en 1968 et 1998*, Paris, Éditions du Seuil.
- Beaud S. (2003), *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1964), *Les héritiers*, Paris, Les Éditions de minuit.
- Boyer R. et al. (2002), *Pratiques enseignantes et pratiques étudiantes du cours magistral en premier cycle universitaire*, Paris, INRP.
- Chauvel L. (1998), *Le destin des générations*, Paris, Puf.
- Couppié Th., Gasquet C., Lopez A. (2006), « Les sept premières années de vie active de la Génération 98. Entre insertion et début de carrière », *Céreq-Bref*, n° 234.
- Coleman J.S. et al. (1966) *Equality of Educational Opportunity*, Washington, DC, US Government Printing Office.
- Coulon (1997), *Le métier d'étudiant*, Paris, Puf.
- DEP (2007), *Repère et références statistiques*, Paris.
- Duru-Bellat M. (2006), *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Éditions du Seuil.
- Euriat M. & Thélot C. (1995), « Le recrutement de l'élite scolaire en France. Évolution des inégalités de 1950 à 1990 », *Revue française de sociologie*, vol. 36, n° 3, pp. 403-438.
- Fabre J. (2007), « Les effectifs étudiants dans le supérieur », *Note d'information 07-48*, décembre.
- Felouzis G. (2001), *La condition étudiante*, Paris, Puf.
- Felouzis G. (dir.) (2003), *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, Puf.
- Felouzis G. (2006), « Attractivité et différenciation des sites universitaires. Une analyse de cas en Aquitaine », *Revue française de pédagogie*, n° 156, pp. 101-116.
- Felouzis G., Perroton J. (2007), « Les marchés scolaires : une analyse en termes d'économie de la qualité », *Revue française de sociologie*, 48-4, pp. 693-722.
- Frickey A. (dir.) (2000), « La socialisation des étudiants débutants. Expériences universitaires, familiales et sociales », *Les dossiers Éducation et Formation*, n° 115.
- Giret J.-F. (2001), *Quand l'école est finie...*, Marseille, Cereq.
- Giret J.-F. et al. (2004), *2001-2004 : Les sortants de l'enseignement supérieur face au marché du travail*, Marseille, Céreq, « Enquête Génération 2001 », mars.
- Gurgand M. (2005), *Économie de l'éducation*, Paris, La Découverte, « Repère ».
- Jeljoul M. (2007), « Le coût de l'éducation en 2006. Évaluation provisoire des comptes » *Note d'information 07-41*, décembre.
- Jencks C. (1978), *L'inégalité*, Paris, Puf.
- Karpik L. (2007), *L'économie des singularités*, Paris, Gallimard.
- Lahire B. (1997), *Les manières d'étudier*, Paris, Cahier de l'OVE, La Documentation française.

Lemaire S., Leseur B. (2005), « Les bacheliers S : motivations et choix d'orientation après le bac », *Note d'information* 05-15, MEN-DEP, avril.

Mansuy M., Marchand O. (2004), « De l'école à l'emploi : des parcours de plus complexes », *Économie et Statistique* n° 378-379, pp. 3-11.

Marchal N., Molinari M., Sigot J.-Cl. (2004), Génération 2001 – S'insérer lorsque la conjoncture se dégrade, *Céreq-Bref* n° 214.

OCDE, *Regards sur l'éducation*, 2005.

Oiry E., d'Iribarne A. (2001), « La notion de compétence : continuités et changements par rapport

à la notion de qualification », *Sociologie du travail*, vol. 43, n° 1.

Romainville M. (2002), *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*, Rapport pour le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, décembre.

Vincens J. (1987), « Les formations élitistes et l'évolution de l'enseignement supérieur », *Formation Emploi*, n° 18, Avril-juin, pp. 129-141.

Vincent G. (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 227 p.

Résumé

Des mondes incertains : les universités, les diplômes et l'emploi

Georges Felouzis

Les parcours d'insertion des jeunes diplômés du supérieur sont d'une complexité croissante. Ceci résulte simultanément des évolutions de l'université d'une part, et du marché du travail de l'autre. Ce qui relève de la formation et ce qui relève de l'insertion est trop souvent traité de façon étanche par les sciences sociales, alors que ces deux grands domaines de la connaissance sociologique sont structurés autour des mêmes mécanismes, et obéissent en quelque sorte aux mêmes logiques. Non pas simplement au sens où l'un peut expliquer l'autre, mais au sens où l'on peut rendre compte de l'un et de l'autre au travers des mêmes catégories : celle de « marché » de l'enseignement supérieur et de l'emploi, celle de « système segmenté » et de « qualité », et notamment d'incertitude concernant la certification universitaire. On soutient ici que l'incertitude de l'insertion professionnelle des diplômés des universités n'est pas le résultat direct de la trop grande diffusion de leurs diplômes, mais celui de l'incertitude sur leur qualité.

Mots clés

Enseignement universitaire, insertion professionnelle, diplôme, enseignement supérieur

Journal of Economic Literature : I 23 – Higher Education Research Institutions ; J 24 – Labor Productivity ; I 21 – Analysis of Education

