



**HAL**  
open science

# Quand la formation ne suffit pas : la préparation des étudiants à l'emploi en Angleterre, en France et en Suède

Nicolas Charles

► **To cite this version:**

Nicolas Charles. Quand la formation ne suffit pas : la préparation des étudiants à l'emploi en Angleterre, en France et en Suède. *Sociologie du Travail*, 2014, 56 (3), pp.320-341. 10.4000/sdt.3348. halshs-02524553

**HAL Id: halshs-02524553**

**<https://shs.hal.science/halshs-02524553>**

Submitted on 31 May 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

---

# Quand la formation ne suffit pas : la préparation des étudiants à l'emploi en Angleterre, en France et en Suède

Troisième prix

*When training is not enough: Preparing students for employment in England, France and Sweden*

Nicolas Charles

---

## NOTE DE L'AUTEUR

Cet article a bénéficié d'échanges nourris lors d'une présentation au Congrès de l'association française de sociologie (GT 46 Formation, certification, qualification ; 3 septembre 2013). Je remercie vivement Vérène Chevalier, Quentin Delpech, François Dubet et Éric Verdier, dont les critiques bienveillantes m'ont permis d'enrichir significativement ce texte. J'adresse également mes remerciements aux membres du comité de rédaction de *Sociologie du travail* pour leurs commentaires constructifs et leurs suggestions pertinentes.

- 1 L'adaptation des formations aux secteurs créateurs d'emplois depuis les Trente Glorieuses a suscité de nombreuses recherches sociologiques s'interrogeant sur la compétence des pouvoirs publics pour organiser ce pan de l'économie. En effet, en matière de politiques publiques, cette relation formation-emploi semble bien demeurer « introuvable » (Tanguy, 1986) et, à l'échelle des acteurs sociaux (élèves, entreprises, établissements), la recherche d'adéquation représente une « quête sans fin » (Agulhon, 1997). Les travaux sur la relation formation-emploi<sup>1</sup> se sont longtemps focalisés sur le secteur de la formation professionnelle<sup>2</sup>. L'enseignement supérieur présente une autre facette, moins fréquemment étudiée, de la relation entre les études et les emplois.

L'université française a vu se multiplier les stages et les modules de préparation au projet professionnel, et les choix des étudiants sont de plus en plus souvent guidés par la recherche de débouchés sur le marché du travail. Cet article contribue à mettre en perspective le vocable français de « professionnalisation », mobilisé par les acteurs sociaux (étudiants, enseignants, entreprises...) et analysé par les sociologues spécialisés sur l'enseignement supérieur (Agulhon, 2007) et sur les questions de formation/certification (Maillard, 2012). Pour beaucoup d'observateurs, cette tendance à la professionnalisation constitue un changement de modèle national, annonciateur du triomphe du néolibéralisme. On nuancera fortement cette proposition à partir du cas suédois mais également du système d'enseignement supérieur anglais, auquel on attribue volontiers – mais à tort – une affinité avec l'idée de professionnaliser les étudiants. Plus précisément, on se propose ici de montrer que le fait de privilégier l'acquisition de compétences professionnelles – directement mobilisables dans un métier donné – dans le cadre du processus de formation caractérise le modèle français, et que la poussée des stages et des formations « professionnalisantes » n'est rien d'autre que l'interprétation renouvelée d'une pensée « adéquationniste » propre à la France.

- 2 Toutes les formations supérieures sont plus ou moins professionnalisantes. Elles se différencient néanmoins par le degré de spécificité des secteurs et des métiers auxquels elles préparent. On peut ainsi distinguer<sup>3</sup> : les formations professionnelles scolaires, souvent accessibles après un concours, délivrant des diplômes dont l'obtention est une condition nécessaire à l'exercice de métiers bien identifiés (médecin, avocat, enseignant, magistrat, etc.) ; les formations à visée professionnelle, dont la cible d'insertion est un champ professionnel plutôt qu'un métier spécifique, et dont l'obtention du diplôme, le plus souvent précédée d'un stage long, ne donne pas toujours de garantie d'accéder à un emploi (écoles de commerce et d'ingénieurs, masters et licences professionnels, DUT<sup>4</sup>) ; enfin, les formations dites générales, dont la cible d'insertion est large, sauf à mener à un des deux types de formation susmentionnés.
- 3 On assiste aujourd'hui à la croissance des formations à visée professionnelle, au détriment des formations professionnelles scolaires ouvrant notamment aux carrières de la fonction publique. L'évolution de l'équilibre entre ces types de formation illustrerait le remplacement d'une logique de savoirs par une logique de compétences, dont on retrouverait la trace jusque dans l'évolution sémantique de la notion de professionnalisation. Elle ne serait ainsi plus seulement comprise comme un processus qui passe notamment « par l'institutionnalisation d'un cursus reconnu, par l'inscription du statut des emplois dans une grille [et] par la reconnaissance d'une qualification professionnelle [mais également par] l'adaptation des jeunes à des emplois par le biais de stages » (Agulhon, 2007, p. 14)<sup>5</sup>. Ces deux dimensions s'opposeraient également par les qualités valorisées : suivant la logique de compétences, il s'agirait de compétences professionnelles spécifiques à un métier ou à un champ professionnel ; suivant la logique de savoirs, il s'agirait de connaissances plus abstraites permettant d'acquérir des compétences transversales (à une variété de secteurs et de fonctions) plutôt que professionnelles. Cette nouvelle forme de professionnalisation, travaillée par une logique de compétences, résulterait dans une grande mesure d'un processus de « marchandisation » de l'enseignement supérieur, caractéristique de la modernisation universitaire (Charle et Soulié, 2008), qui serait lui-même la conséquence d'un « référentiel néolibéral » d'origine anglo-saxonne de plus en plus influent en France

(Laval *et al.*, 2011). En matière d'accès à l'emploi, ce dernier prédominerait, sous couvert d'une injonction à l'employabilité, dans le modèle d'action publique des instances européennes (Lefresne, 1999). Plutôt qu'une explication endogène au cas français, un phénomène extérieur serait ainsi déterminant pour expliquer l'essor de la professionnalisation telle qu'elle prévaut aujourd'hui en France.

- 4 C'est cet enchaînement apparemment logique que nous proposons de nuancer ici en prenant acte de la persistance d'une pensée « adéquationniste » spécifique à la France et transcendant les logiques transnationales de compétences et de marchandisation de l'enseignement supérieur. Pour cela, on analysera les différents modes de préparation à l'entrée sur le marché du travail en Angleterre et en Suède, sur fond commun, d'un pays à l'autre, de recherche par les étudiants d'une qualification professionnelle. Pour le cas français, il conviendra également d'examiner en quoi les dispositifs des concours et des stages, si souvent opposés, partagent en réalité des caractéristiques communes les différenciant des modes de préparation à l'emploi dans d'autres pays. Il s'agira alors d'explorer le contexte socio-historique autour de la relation formation-emploi, pour comprendre la genèse des mécanismes sociaux propres à la France et mieux appréhender les impacts respectifs des dynamiques nationales et transnationales dans l'évolution contemporaine de la relation entre les études supérieures et les emplois. Dans cette perspective, cet article avance que les mécanismes de professionnalisation / adéquation — et les logiques de compétences et de savoirs qui leur sont associées — ne constituent en réalité que deux facettes d'un seul et même univers normatif, que nous nommons ici pensée « adéquationniste », qui marque profondément le système français de relation études-emploi. Ainsi, en s'intéressant aux conditions de préparation des étudiants au marché du travail, il met en lumière les raisons pour lesquelles le stage long — jusqu'à une année — et en responsabilité — au même titre qu'un salarié de droit commun — constitue un dispositif typiquement français, et montre que la forme française actuelle de qualification professionnelle est au moins autant le fruit d'une reconfiguration de son contexte institutionnel et normatif que la conséquence d'un référentiel néolibéral omniprésent.
- 5 Le cheminement argumentatif proposé engage à mener une analyse comparée (voir l'encadré 1). Deux pays ont été retenus ici, l'Angleterre et la Suède, pour leurs traditions sociales différentes, si l'on s'en réfère aux distinctions opérées par les chercheurs, généralement sur les modèles sociaux et les variétés du capitalisme et, plus spécifiquement, en matière de formation et d'orientation professionnelle (Verdier, 2010). On y recherche des processus de qualification professionnelle des étudiants afin de mieux éclairer, par contraste, le cas français. Afin de rendre compte des spécificités nationales de chaque système, on examinera dans un premier temps en Angleterre et en Suède par quels mécanismes les étudiants passent des études à l'emploi. À cette fin, on croisera une analyse de la forme majoritaire d'expérience étudiante dans le pays avec celle des modes d'organisation des études. Dans un deuxième temps, on mettra en évidence, de façon similaire, le mode de qualification professionnelle des étudiants français. Cette partie distincte permettra de mettre au jour la variété des types de formation et des dispositifs d'entrée sur le marché du travail, mais également leurs points communs essentiels. Dans un troisième temps, il s'agira d'expliquer la singularité du cas français. Dans ce but, on explicitera les sources de la pensée adéquationniste et on lèvera les confusions qui concourent à attribuer au référentiel néolibéral l'émergence d'un système de relation entre les études supérieures et les

emplois qui n'est autre que l'interprétation contemporaine d'une norme sociale adéquatiste renouvelée.

#### **Encadré 1. Méthode et terrains d'enquête**

À la suite d'une étude fondatrice sur la France et l'Allemagne (Maurice *et al.*, 1982), de nombreux travaux ont analysé les cohérences sociétales en matière de passage de la formation à l'emploi. Notre analyse se situe dans le droit fil de cette recherche d'un effet sociétal au travers de l'étude des interactions entre les dispositifs d'éducation et la régulation des marchés du travail. Elle s'en détache néanmoins en accordant une place importante aux logiques d'acteurs, ici aux expériences des étudiants, et en engageant une discussion sur l'échelle pertinente de l'analyse entre l'espace national et le contexte international, à l'instar de nombreuses recherches comparatives plus récentes (Demazière *et al.*, 2013). Ce travail permet d'approfondir ce questionnement dans le champ de l'enseignement supérieur en comparant trois pays aux systèmes d'enseignement supérieur massifiés mais présentant des histoires et des structures universitaires variables : l'Angleterre, la Suède et la France. Fondée sur une étude documentaire, une analyse secondaire d'enquêtes quantitatives (en particulier les enquêtes Eurostudent III<sup>6</sup> et Reflex<sup>7</sup>) et des entretiens menés auprès d'étudiants, l'ensemble de l'étude vise, dans la lignée des travaux de Cécile Van de Velde (2008) sur la jeunesse, à montrer les spécificités des systèmes nationaux d'études supérieures en termes de formes d'expérience étudiante et de modes d'organisation des études.

En ce qui concerne l'expérience des étudiants, une soixantaine d'entretiens semi-directifs ont été conduits auprès d'étudiants au sein de deux filières *a priori* très différentes dans chaque pays — la première dans un établissement prestigieux en économie et management, la seconde dans une formation en histoire au sein d'un établissement de « démocratisation », compte tenu de son ouverture aux publics d'origine populaire et plus généralement « non traditionnels » (minorités ethniques, handicapés, adultes, etc.). L'articulation des échelles nationale et infra-nationale (avec un choix de formations contrastées) permet ici de mieux faire ressortir l'homogénéité interne à chaque pays. Les étudiants ont été interrogés dans les deux dernières années de leur cursus afin de saisir la pluralité des dispositifs rencontrés au cours des études et la progressivité du processus de préparation à l'entrée dans l'emploi. Au sein des six études de cas — deux par pays —, l'enjeu était de faire varier dans l'échantillon le sexe, l'origine sociale, mais aussi l'« expérience étudiante » (Dubet, 1994), c'est-à-dire le rapport subjectif qu'un étudiant entretient avec ses études. En matière d'organisation des études, outre l'analyse historique sur les conceptions des universités et les formes de préparation à l'emploi, on examine ici les dispositifs d'accès à l'emploi dans le cadre des formations supérieures, à la fois au niveau national et au sein des études de cas.

## 1. La conception de la qualification professionnelle dans les systèmes anglais et suédois de relation études-emploi

- 6 La préparation des étudiants au marché du travail est ici analysée au travers des dispositifs institutionnels et de leur appropriation par les étudiants au fil de la formation. Les systèmes d'enseignement supérieur massifiés sont fréquemment segmentés en diverses filières et les formes de qualification professionnelle sont nécessairement variées. On recherche ici le « noyau dur » qui caractérise les modes de préparation à l'emploi dans un pays. De ce point de vue, cette analyse rejoint les travaux sur les modèles d'action publique en matière d'orientation scolaire et professionnelle (Verdier, 2010), modèles qui peuvent se saisir pleinement au travers d'une analyse des parcours des étudiants jusqu'à leur insertion sur le marché de l'emploi.

### 1.1. En Angleterre, des études supérieures au service de l'*employability* des étudiants

- 7 Les étudiants anglais s'efforcent d'acquérir des compétences en puisant bien au-delà des seuls enseignements formels. Toutes les expériences extra-académiques contribuent à développer leur *employability*, c'est-à-dire à leur permettre d'acquérir un ensemble de compétences, de connaissances et de qualités personnelles que les recruteurs associent, en Angleterre, au fait d'avoir suivi des études supérieures (Yorke, 2005), source de transformation globale de l'individu. Ainsi, Brennan *et al.* (2009, p. 7) expliquent que « la notion de "développement holistique" ferait partie d'une conception anglo-saxonne de l'expérience étudiante qui contraste, par exemple, avec les traditions plus professionnelles ou occupationnelles d'autres pays européens ». Dans ce cadre, la logique d'*employability* ne consiste pas à développer des compétences spécifiques à un métier ou à un champ professionnel, mais plutôt à constituer un corpus de compétences transversales, permettant d'être employable dans la plupart des métiers d'encadrement et d'expertise. Dans la même logique, Jary *et al.* (2010, p. 87) mettent en évidence que, quel que soit l'établissement ou la spécialité (sauf peut-être pour les médecins et les ingénieurs), « l'implication des étudiants dans leur discipline à l'Université ne constitue pas pour la majorité d'entre eux un processus de "transformation" en sociologue, en historien ou en mathématicien. À tout le moins, cela ne revient pas à acquérir une identité professionnelle ». En étudiant dans une filière, on ne devient pas un professionnel de la discipline ; à l'inverse, l'université ouvre à une diversité de métiers, desquels le diplômé pourra devenir, avec la pratique, un professionnel, parfois dans un champ très différent de sa filière d'origine (voir l'encadré 3).
- 8 Cette recherche d'*employability* est cohérente avec le mode de passage vers le marché du travail, dans lequel l'acquisition de compétences professionnelles spécifiques pendant la formation ne présente guère d'utilité aux yeux des étudiants comme à ceux des employeurs. Dans l'enquête Reflex, les étudiants britanniques sont parmi les moins nombreux à avoir effectué un stage (31,7 % contre près de 83,9 % pour la France<sup>8</sup>) et affichent une des durées totales d'expérience professionnelle pendant les études<sup>9</sup> les

plus faibles (Allen et van der Velden, 2007). En Angleterre, les stages ne durent souvent que quelques semaines et servent alors à prendre contact avec un milieu professionnel donné, sans logique d'acquisition de compétences professionnelles, comme l'illustre le cas des étudiants rencontrés en économie et management (voir l'encadré 2). Du statut d'étudiant, on passe directement à celui de travailleur. Le rôle restreint dévolu à l'institution universitaire dans le processus d'accès aux emplois est équilibré par l'importance de la montée en qualification, notamment *via* la formation continue, formelle et informelle chez l'employeur (Little et Arthur, 2010). Ce passage constitue ainsi une transition entre, d'un côté, l'acquisition de savoirs et de compétences transversales pendant la formation universitaire et, de l'autre côté, l'acquisition de compétences plus spécifiques dans le monde du travail.

### **Encadré 2. Se préparer à l'emploi. Le cas des filières prestigieuses en économie et management**

La banque d'affaires et le conseil en stratégie constituent les deux carrières les plus fréquentes parmi les étudiants interrogés en économie et management, mais les dispositifs d'accès à l'emploi qui y conduisent et les expériences étudiantes varient dans les trois études de cas.

Dans l'université anglaise de premier rang, la plupart des étudiants cherchent à compléter leur *curriculum vitae* pour répondre aux attentes supposées des employeurs. À cette fin, ils mettent à profit leurs activités extra-scolaires (emplois étudiants et expériences associatives notamment) dans le but de « muscler leur CV », comme l'expriment certains enquêtés. En s'insérant majoritairement après une licence, les étudiants n'auront guère suivi de stage pendant leur cursus : au mieux, un stage d'été de huit à douze semaines et, plus fréquemment, un stage de sensibilisation et d'observation, d'une durée d'une à deux semaines, pendant les vacances d'hiver ou de printemps. Ce stage est l'occasion, pour l'entreprise, d'identifier les étudiants prometteurs en vue d'une embauche et, pour l'étudiant, de bénéficier d'un moment privilégié de réflexion sur son avenir professionnel. Dans la prestigieuse école de commerce étudiée en Suède, la préparation à l'emploi passe par une articulation entre des activités universitaires et des activités professionnelles. Un des étudiants interrogés a ainsi connu toutes les formes d'imbrication études-emploi rencontrées en Suède : un semestre à dispenser des cours de mathématiques et de marketing (emploi non qualifié à temps partiel), un semestre à travailler dans le conseil en ressources humaines (emploi qualifié à temps partiel), la création d'une entreprise pendant une année (emploi qualifié à temps partiel), un stage de quatre mois en marketing (emploi qualifié à temps plein), deux années à gérer un portefeuille d'actions pour des particuliers (emploi qualifié à temps partiel), un stage d'été dans une société de conseil en stratégie (emploi qualifié à temps plein). Peu d'étudiants présentent des cursus aussi riches, mais le cas de cet étudiant illustre la diversité des formes d'articulation études-emploi en Suède, notamment la prépondérance des emplois qualifiés à temps partiel, pour devenir peu à peu un professionnel grâce à la pratique.

Dans la grande école de commerce étudiée en France, le stage représente l'interface privilégiée de la mise en relation des étudiants avec le monde du travail. Les stages, au moins trois au fil du cursus, durent généralement trois à six mois et permettent d'acquérir des savoir-être et des savoir-faire propres à une profession, compte tenu des responsabilités que ces mises en situation impliquent. Dans

l'étude de cas retenue prévaut le dispositif d'« année de césure » en entreprise entre la deuxième et la troisième année d'études en école (entre Bac+4 et Bac+5). La situation de cet étudiant illustre bien l'organisation de ce parcours d'insertion parsemé de stages :

*« J'ai fait quatre stages. Sur quatorze mois, je n'ai pris que deux semaines de vacances. J'ai commencé par retourner chez S., j'avais déjà fait un stage chez eux l'été précédent, une étude de marché sur des résidences médicalisées pour des handicapés et des personnes âgées, un travail qui avait du sens pour moi. [...] Ensuite, pendant cinq mois et demi, j'ai fait de l'audit financier chez M., parce qu'on m'avait dit que c'était un excellent troisième cycle, une nouvelle formation, une nouvelle école. Parce qu'on apprend la rigueur, pour peu qu'on ne l'ait pas, et parce qu'on apprend à "prendre cher" au niveau horaire, car on est serviable et corvéable à merci, et qu'après coup, les recruteurs aiment bien ça en général. [...] Ensuite, je suis allé chez E. pendant quatre mois pour travailler sur la relance de leur réseau de boutiques avec la mise en place d'un nouveau concept. J'ai fini pendant deux mois à Houston chez A., puisque j'ai été sélectionné pour faire du contrôle de gestion, donc niveau boulot, ce n'était pas sensationnel, mais niveau voyages, ça a été sympa ».*

Se préparer à l'emploi, c'est ici accumuler les preuves de son expertise d'un métier, mais aussi de son acceptation des règles organisationnelles les plus strictes, notamment en termes de temps et de conditions de travail.

- 9 Cette logique d'*employability* s'inscrit dans le modèle d'éducation libérale, dont les universités anglaises sont imprégnées (Drèze et Debelle, 1968). Il promeut la recherche d'un savoir désintéressé et entre ainsi en contradiction avec l'idée de professionnalisation telle qu'on l'entend aujourd'hui en France. Les formations universitaires s'efforcent de développer les capacités intellectuelles et la culture générale des étudiants, dans le but de leur permettre d'affronter de manière efficace et innovante des situations variées. Dès lors, les savoirs strictement utilitaires n'ont pas leur place à l'université. Ainsi en va-t-il du cas anglais : pour construire l'employabilité des étudiants à long terme, il importe d'enseigner des savoirs, mais aussi d'ouvrir peu à peu l'expérience étudiante aux autres activités sociales. La préparation au métier n'a, elle, de sens qu'au sein même de l'emploi.

## 1.2. En Suède, l'imbrication des études et des emplois, clef de voûte du *bildning*

- 10 Le passage des études supérieures vers l'emploi en Suède est le fruit d'une construction individuelle progressive. En effet, les étudiants acquièrent au cours de leur parcours une expérience professionnelle qui peut prendre deux formes principales : l'alternance entre des périodes d'études et des périodes d'emploi, et le travail à temps partiel à côté des études<sup>10</sup>. L'organisation des cursus laisse les étudiants libres de réaliser des allers-retours entre la formation et l'emploi, semestre par semestre. Pendant les études et de manière privilégiée en fin de parcours, les étudiants occupent alors des emplois de plus en plus qualifiés et en rapport avec leur formation. D'ailleurs, à la fin de leur formation, les étudiants suédois continuent fréquemment — et beaucoup plus que dans les autres pays — à exercer l'emploi occupé, souvent à temps partiel, pendant leurs études (Petersson, 2007). Cette imbrication des études et des emplois permet à l'étudiant de

réfléchir à son avenir professionnel et d'acquérir de l'expérience professionnelle au fil de son parcours de formation, comme c'est le cas dans la filière en économie et management étudiée en Suède (voir l'encadré 2).

- 11 Dans un tel parcours, on aurait peine à imaginer que la qualification professionnelle prenne une signification confinée aux seuls savoir-faire. Bien au contraire, elle est ancrée, en Suède, dans le paradigme des savoirs. La qualification professionnelle résulte en effet de la formation, non pas qu'elle intègre une préparation à un métier, mais que les connaissances théoriques qu'elle procure permettent d'améliorer son efficacité sur le marché du travail. À l'instar du cas anglais, il importe davantage de conférer aux étudiants des compétences transversales, car elles seules garantissent la qualification professionnelle sur le long terme. Toutefois, le mécanisme de transformation des savoirs en compétences n'est pas le même qu'en Angleterre. Plutôt que l'acquisition de capacités intellectuelles ou de culture générale, c'est l'application de savoirs académiques à une pratique professionnelle qui permet de développer des compétences transversales. Si les compétences recherchées ne relèvent pas d'un ordre strictement professionnel, elles valent principalement au travers de leur mise en œuvre dans le cadre du travail. L'imbrication très forte des activités scolaires et salariées permet ainsi de combiner l'acquisition des savoirs avec leur application concrète.
- 12 En la matière, le système suédois d'enseignement supérieur et de recherche a largement été influencé par le modèle de l'université humboldtienne, dans lequel l'acquisition du savoir par la recherche réside au cœur de l'idéal de professionnalisation. En d'autres termes, « le savoir forme » : non seulement il apporte un niveau supérieur de connaissances et des compétences transversales, mais il prépare aussi directement à un métier puisque c'est bien l'acquisition des savoirs qui permettra réellement d'être innovant dans son champ professionnel (Drèze et Debelle, 1968). L'idéal de *bildning* qui prédomine en Suède (Liedman, 1993) revêt ainsi une signification globale du parcours d'études qui inclut mais dépasse, en même temps, la préparation à un champ spécialisé. Par l'acquisition d'un ensemble unifié et pluridisciplinaire de savoirs, l'éducation forme à un métier — et ce, non par la transformation de l'individu en professionnel, mais parce qu'elle lui donne les clés de l'amélioration de sa pratique professionnelle tout au long de la vie. Ce principe, qui prend sa source historique dans le modèle de l'université humboldtienne (Lane *et al.*, 1981), se manifeste dans la dernière grande réforme de l'enseignement supérieur suédois en 1977 qui a favorisé l'acquisition de compétences professionnelles, « mais pas étroitement professionnelles au sens où un métier viendrait à l'esprit pour chaque formation. Plutôt, la plupart d'entre elles devraient viser un large secteur du marché du travail » (Premfors et Ostergren, 1978, p. 58, je traduis). Ainsi les formations en histoire, notamment parce qu'elles apportent des compétences analytiques fortes, mènent à des positions sociales variées (voir l'encadré 3). Pour ainsi dire, le modèle suédois de formation s'efforce de réconcilier la quête de la vocation et de la professionnalisation qui, au sens noble du terme, s'inscrit parfaitement dans la conception du métier comme une fin en soi. Ce modèle n'a probablement jamais existé sous une forme pure, en raison de la demande de professionnalisation déjà largement prégnante au XIX<sup>e</sup> siècle (Torstendahl, 1993). Néanmoins il subsiste encore en Suède une logique de qualification professionnelle qui privilégie l'acquisition de savoirs généraux, sans exclure la recherche d'autres compétences plus spécifiques.

### Encadré 3. Se préparer à l'emploi. Le cas des filières de « démocratisation » en histoire

Les modalités du passage des études vers un emploi varient fortement dans les filières dites de démocratisation en histoire.

En Angleterre, la plupart des enquêtés dans l'université étudiée articulent leur formation, souvent à temps partiel, avec des engagements personnels — notamment pour les étudiants plus âgés — mais également associatifs et professionnels. La conception des apprentissages est large et les destinées envisagées par les étudiants rencontrés sont variées : l'enseignement, mais également le journalisme, l'administration publique, ou encore les métiers de l'assurance et de la banque. Si réaliser un stage n'est pas une pratique très développée, l'institution universitaire se fixe pour objectif d'inclure ses étudiants dans la communauté universitaire, notamment en vue de les préparer à l'emploi. Un service de développement des compétences (*Skill Zone*) inclut l'apprentissage de langues étrangères, l'amélioration de ses méthodes de travail ou encore la découverte des champs professionnels. Un autre service, dédié à l'insertion (*Employability Team*), offre également de nombreuses prestations : aide à la recherche de stages de découverte de l'entreprise (*mentoring*) et de volontariat (*volunteering*), rédaction de CV, conseil en création d'entreprise, etc.<sup>11</sup> C'est dans cette étude de cas que les enquêtés ont fait le plus fréquemment état du rôle déterminant de leur institution dans leur transition vers l'emploi.

En Suède, les étudiants rencontrés dans la filière en histoire, tout comme les étudiants en management (encadré 2), combinent les études et les emplois, de façon simultanée ou par périodes successives, et se destinent à des métiers variés. Une enquêtée, après divers emplois jusqu'à 28 ans, suit une formation d'infirmière sur trois années. Se rendant compte qu'elle ne souhaite pas poursuivre dans cette voie, elle intègre une filière sur « le genre et l'histoire » à temps partiel, tout en travaillant à mi-temps comme infirmière. Une autre étudiante commence ses études à 22 ans en suivant trois semestres en histoire, avant de travailler pendant une année comme assistante d'éducation dans une école primaire. Elle poursuit ensuite dans un programme d'études de l'université (« cultures et société »). Un autre enquêté étudie pendant cinq années à temps plein et suit alors le cursus par alternance pour devenir enseignant. Les concours n'existent pas — il n'y a d'ailleurs pas de certification nationale pour devenir enseignant en Suède<sup>12</sup> —, et les stages sont relativement peu communs dans ces formations ; les étudiants construisent peu à peu leur devenir professionnel, en accumulant des expériences avant et au cours de leur formation, car, au fond, la plupart estiment, comme l'exprime l'un d'eux, que leur orientation scolaire et professionnelle « doit venir du plus profond de soi »<sup>13</sup>.

En France, préparer à l'emploi les étudiants en histoire c'est, au moins jusqu'au Master 1, les exercer à passer les concours de l'enseignement<sup>14</sup>, pour qu'ils puissent intégrer la formation professionnelle scolaire correspondante<sup>15</sup>. Aucun des étudiants rencontrés n'a réalisé de stage. C'est bien plutôt le concours — et la formation professionnelle scolaire qui s'ensuit — qui marque l'insertion professionnelle de ces étudiants en histoire. La plupart d'entre eux se destinent à l'enseignement, parfois par défaut compte tenu d'une relative irréversibilité exprimée par cet enquêté : « Dès que je dis que je suis en histoire-géo, on me dit

“Tu veux devenir prof d’histoire ?” ». Les étudiants rencontrés sont pour la plupart pleinement conscients du décalage existant entre le nombre de postes d’enseignants et les effectifs d’étudiants en histoire. Mais encore faut-il s’affranchir de la logique d’adéquation orchestrée par l’institution universitaire, qui se donne – notamment au travers de l’organisation des études – comme vocation première de préparer ses étudiants aux concours de l’enseignement. Une étudiante, un temps passée par les sciences de l’éducation avant de revenir en Master 1 histoire, jette ainsi un regard désabusé sur cet enfermement pédagogique dans la logique du concours : « J’ai apprécié les sciences de l’éducation, car [...] ça ouvrait plus de portes, alors qu’en histoire, les profs nous disent tout le temps “Bon, il faut préparer les concours, le Capes !” ».

## 2. En France, de l’injonction à l’insertion professionnelle à la logique de *pré-professionnalisation*

- 13 Les logiques de qualification professionnelle présentées ci-dessus trouvent une bonne illustration dans la terminologie employée en Angleterre et en Suède à propos du processus d’accès à l’emploi. La *transition* anglaise et l’*etableringen* suédoise portent en elles des significations différentes. Le terme de *transition* évoque l’idée d’une attitude relativement active de l’étudiant et d’un moment, plus qu’une période de temps, où l’on passe du statut d’étudiant à celui de travailleur. Dans le cas suédois, *s’établir* sur le marché du travail exprime plutôt l’idée d’un parcours issu d’une construction de long terme du passage des études vers l’emploi. En France, on parle plutôt d’*insertion professionnelle*. Cette expression suggère l’idée d’une étape transitoire, d’un entre-deux fait d’incertitudes et de situations instables, parfois ambiguës, avant l’intégration dans l’emploi, stable selon la norme. Mais elle évoque aussi une certaine passivité des étudiants, comme si le processus d’insertion émanait fondamentalement d’une force extérieure aux étudiants.

### 2.1. Les formations « professionnalisantes » comme dispositifs d’insertion professionnelle

- 14 La singularité du cas français réside dans l’existence d’une période temporaire, entre les enseignements formels et l’accès à l’emploi, qui relève à la fois de la formation et de l’emploi : c’est la période d’insertion professionnelle. On considère souvent que l’insertion débute à la sortie du système éducatif. Pourtant, afin de favoriser l’accès à l’emploi, se sont développées, en amont du diplôme, des formations « professionnalisantes » qui préparent à la sortie sur le marché du travail et en diminuent les aléas. En d’autres termes, les dispositifs d’insertion professionnelle se sont peu à peu étendus au système éducatif pour intégrer le cadre même de la formation initiale et de la validation du diplôme. Les étudiants français bénéficient ainsi de deux grandes modalités de préparation à l’emploi, adossées à deux types de formations : les formations à visée professionnelle et les stages qui les accompagnent<sup>16</sup> ; les concours de la fonction publique et les formations professionnelles scolaires qui les prolongent au sein des écoles administratives. D’ailleurs, si ces dernières sont fréquemment considérées comme hors système éducatif, un faisceau de raisons donne

à penser que les formations pour les lauréats des concours de la fonction publique, notamment celles de l'enseignement, s'apparentent aujourd'hui de plus en plus à l'enseignement supérieur. On pense ainsi à leur rapprochement récent avec les universités ou au fait que, bien que ces institutions soient proches de la formation continue, les lauréats des concours sont de fait presque systématiquement en formation initiale<sup>17</sup>.

- 15 D'un côté, les stages sont très répandus en France : près de 74 % des sortants de l'enseignement supérieur ont ainsi réalisé un stage au cours de leurs études (Calmand *et al.*, 2009). Les stages sont bien plus répandus en France qu'en Angleterre et qu'en Suède<sup>18</sup>. Surtout, ils sont beaucoup plus longs et ne remplissent pas la même fonction sociale. En France, ces stages, principalement « en responsabilité » (Pelpel, 1989), durent jusqu'à une année, pendant laquelle l'étudiant est tenu d'occuper un emploi, parfois au même niveau de responsabilité qu'un salarié de droit commun. Parmi les stagiaires, près de 43 % ont réalisé un stage d'une durée supérieure à trois mois. Enfin, ce dispositif s'est véritablement institutionnalisé dans le cadre de la formation initiale, puisque le stage était, en 2004, obligatoire pour 71 % des stagiaires (Calmand *et al.*, 2009). Ce phénomène atteint son paroxysme dans les écoles de commerce de niveau bac+5, dans lesquelles 98 % des diplômés ont suivi un stage au cours de leurs études (encadré 2)<sup>19</sup>.
- 16 De l'autre côté, les concours de la fonction publique ont historiquement constitué un des principaux débouchés des diplômés du supérieur en France (Audier, 1997). Ce dispositif occupe également, au niveau symbolique, une place centrale sur le marché du travail puisqu'il ouvre l'accès à un statut de fonctionnaire (encadré 3). Le nombre de recrutements externes<sup>20</sup> dans la fonction publique d'État est passé de 58 733 en 2000 (tous sur concours) à 30 317 en 2009 (dont 5,3 % sans concours). Parmi ces recrutements, en 2009, 20 213 concernaient des emplois de catégorie A (soit les deux tiers), dont plus de 15 000 postes d'enseignants (la moitié). Cet enjeu est particulièrement sensible pour les futurs enseignants et ceux qui ont suivi une formation universitaire générale. Ainsi, les diplômés de niveau licence (38 %) et master (23 %) occupent fréquemment un emploi dans la fonction publique trois années après la fin de leurs études, contre seulement 5 % des sortants d'écoles de commerce et d'ingénieurs (Ministère de la fonction publique, 2011).
- 17 Plutôt qu'à une amplification globale de ces deux dispositifs d'insertion professionnelle, on assiste à un jeu de vases communicants entre eux. Comme on vient de le voir, les concours de la fonction publique sont en diminution constante depuis les années 2000. Les stages et l'apprentissage sont eux en croissance soutenue sur la même période. Aucune remontée administrative ne permet de saisir pleinement le développement des stages, mais le Conseil économique, social et environnemental a récemment estimé qu'on était passé d'environ 600 000 en 2006 à 1,6 million en 2012<sup>21</sup>. Le nombre d'apprentis dans le supérieur a, lui, plus que doublé entre 2003 et 2011 pour atteindre environ 123 000 étudiants en 2011, d'après les données du Ministère.

## 2.2. Une pré-professionalisation intégrée à la formation initiale et focalisée sur les compétences professionnelles

- 18 Au fur et à mesure que les places aux concours de la fonction publique diminuent, les stages dans le secteur privé gagnent en importance. Un dispositif remplacerait peu à

peu l'autre, et on passerait d'une « logique des savoirs » à une « logique des compétences ». Pourtant, ces deux dispositifs s'inscrivent en grande partie dans une même conception du passage des études à l'emploi, séquencée en trois temps : études non salariées, période d'insertion, puis accès à l'emploi (Van de Velde, 2008). La jeunesse française doit désormais s'engager dans un processus d'insertion, notamment au travers des stages en responsabilité et des concours de la fonction publique. La diversité des dispositifs d'insertion ne doit pas masquer la relative unité du système français de qualification professionnelle, par rapport aux modèles anglais et suédois. Le stage en responsabilité — et la formation à visée professionnelle dans laquelle il s'inscrit — et le concours de la fonction publique — et la formation professionnelle scolaire à laquelle il conduit — partagent deux caractéristiques qui les opposent à la Suède et à l'Angleterre : 1) ces dispositifs prennent place au sein même du processus de formation initiale (notamment *via* la validation du diplôme), mais non dans l'enceinte universitaire et 2) ils visent à préparer l'étudiant à un métier ou à un champ professionnel précis, *via* l'acquisition de savoir-faire spécifiques.

- 19 D'un côté, la plupart des formations rendent les stages obligatoires pour valider le diplôme ou, *a minima*, aménagent les temps scolaires pour donner la possibilité de réaliser un stage facultatif. Par ailleurs, les stages, sous couvert de favoriser l'acquisition de compétences transversales, permettent principalement de se professionnaliser dans un métier ou, parfois, dans un champ professionnel plus étendu. Le fort développement, récent et projeté par les pouvoirs publics, de l'alternance, modalité peu rencontrée dans les études de cas, est probablement un des symboles les plus forts, avec l'essor des stages, de cette forme renouvelée de professionnalisation<sup>22</sup>. La multiplication des mentions des licences et masters professionnels, certes enrayée en 2013 par le Ministère de l'enseignement supérieur, est également symptomatique d'une spécialisation accrue.
- 20 De l'autre côté, les formations professionnelles scolaires font fréquemment suite à une formation universitaire générale accompagnée de la réussite d'un concours de la fonction publique. Si les concours, en tant que procédures de recrutement, cherchent à mesurer des mérites foncièrement académiques, nombre d'entre eux débouchent sur une formation professionnelle accompagnée de stages, ensemble qui constitue bel et bien un dispositif scolaire largement imprégné par la recherche de compétences professionnelles. Particulièrement pour les diplômés de l'enseignement supérieur qui briguent des postes à responsabilité (de « catégorie A ») dans la fonction publique d'État, le passage par une école de la fonction publique, qui prépare l'étudiant à un domaine professionnel déterminé, est presque systématique. En ce sens, le concours n'est pas seulement un instrument de recrutement mais aussi un sas vers une période de professionnalisation des futurs agents publics au sein du système scolaire initial. Il ouvre en effet sur une formation supérieure comprenant des stages et visant à acquérir des compétences professionnelles utiles pour un métier défini ou, éventuellement, un champ professionnel plus large. Les concours s'inscrivent finalement dans une continuité entre une formation contribuant à les y préparer et une autre, dans une école de la fonction publique, professionnalisant le lauréat à son futur métier.
- 21 En définitive, le passage d'une logique des savoirs à une logique des compétences n'est pas si évident, car le modèle français de relation formation-emploi est depuis longtemps marqué par l'acquisition des compétences, notamment professionnelles, même si elles n'étaient pas ainsi dénommées. Ainsi les formations professionnelles, qui

prolongent les concours de la fonction publique, ne procèdent-elles pas d'une pure adéquation des postes aux titres scolaires au travers d'un cadre national garantissant l'accès à une position sociale. Par ailleurs, les formations à visée professionnelle (avec leurs stages) ne relèvent pas seulement d'une logique d'employabilité qui viserait à acquérir des compétences transversales et à forger des savoir-être. La grande majorité des formations supérieures en France assurent une *pré-professionnalisation*, c'est-à-dire un processus de qualification professionnelle institutionnalisé dans la formation initiale et principalement focalisé sur les compétences professionnelles. La *professionnalisation*, dans l'acception actuelle du terme (Agulhon, 2007), peut se définir de façon générique comme la préparation à l'exercice d'un métier via l'acquisition de savoir-faire et savoir-être spécifiques. Quant au préfixe *pré*, il désigne la présence de cette forme de qualification professionnelle au sein même du système scolaire initial français<sup>23</sup> – non que les compétences professionnelles soient nécessairement acquises sur le lieu de formation (les stages sont réalisés chez l'employeur : entreprise, administration ou association), mais parce que les dispositifs de professionnalisation s'inscrivent dans le cadre du *curriculum* et conditionnent le plus souvent l'obtention du diplôme. Au contraire de la France, ni en Suède, ni en Angleterre, les formations supérieures ne préparent leurs étudiants si concrètement à l'exercice des futurs métiers qu'ils devraient, au regard d'une approche normative de l'adéquation, théoriquement occuper.

### 3. La persistance et la diffusion de la pensée « adéquationniste »

- 22 La période d'insertion professionnelle, propre à la France, est en grande partie internalisée au sein de la formation supérieure, le *curriculum* prévoyant une période de stage ou débouchant explicitement sur des concours de la fonction publique menant eux-mêmes à une formation professionnelle émaillée de stages. Les stages dans le secteur privé et la professionnalisation sont souvent présentés comme la conséquence d'une influence internationale. Les pouvoirs publics européens se sont ainsi fixés comme objectif de développer l'employabilité des étudiants, au sens d'une meilleure préparation des diplômés au marché du travail, charge aux pays de définir la façon de parvenir à cet objectif. Sur cette base, certains auteurs (par exemple Laval *et al.*, 2011) voient dans le référentiel néolibéral sous-jacent et la logique de compétences prégnante une explication de la tendance à l'augmentation des stages et du glissement rhétorique autour de la notion de professionnalisation mis en lumière par Agulhon (2007). Pourtant, la recherche d'adéquation entre études supérieures et emplois, justifiant l'acquisition de compétences professionnelles spécifiques dès la formation initiale, n'apparaît guère dans les textes européens et constitue même une idée iconoclaste dans les pays anglo-saxons. Cette pré-professionnalisation à la française ne s'inscrit-elle pas plutôt dans la continuité d'un univers normatif français imprégné d'une pensée adéquationniste ?

#### 3.1. Les sources de la pensée adéquationniste

- 23 Pendant les Trente Glorieuses, un processus social conduit à rechercher, en France, une relation plus directe entre l'éducation et l'économie, et à envisager, plus

spécifiquement, une adéquation entre les flux de formation et les besoins en qualification sur le marché du travail. C'est dans et par la planification organisée par le Commissariat général du Plan dans les années 1960 et 1970 que s'est effectuée cette quête d'une mise en équivalence de la formation avec l'emploi, la notion de formation devenant le socle de la qualification professionnelle :

« C'est, en effet, dans ce cadre qu'ont été élaborées les nomenclatures de niveaux de formation faisant correspondre deux distributions hiérarchisées, celle de la formation d'une part et celle de l'emploi d'autre part. Le raisonnement qui préside à cette mise en équivalence repose sur une norme à établir et non sur une projection de l'ordre existant. De fait, les catégorisations alors opérées ne résultent pas d'une observation, la répartition de la population employée dans les professions selon ses diplômes à un moment donné, mais de relations à instituer entre l'éducation, la formation et l'économie. Plus précisément, cette nomenclature repose sur l'idée de "capacités professionnelles" qu'une formation est supposée conférer et non sur des notions de cursus et de contenus d'enseignement » (Tanguy, 2002, p. 705).

- 24 Les nomenclatures de relation formation-emploi se sont progressivement imposées au cœur des politiques publiques et des comportements individuels. D'une certaine manière, l'adéquation entre les formations et les emplois est passée d'un objectif fixé à l'échelle de la Nation à un idéal revendiqué pour chaque individu, justifié d'une manière croissante par un risque de chômage de plus en plus important. Les titres scolaires en deviennent, par là-même, « dotés d'une valeur universelle et relativement intemporelle » (Bourdieu et Boltanski, 1975, p. 98). Ainsi, la relation entre deux ensembles quantitatifs — les formations d'un côté, les emplois de l'autre —, justifiant la professionnalisation des étudiants, s'est trouvée retraduite dans une logique d'adéquation individuelle (Vincens, 2005) au travers de la recherche d'une correspondance stricte entre des « titres » et des « postes ».
- 25 La recherche de professionnalisation des étudiants, notamment par les pouvoirs publics, et la quête d'une adéquation qualitative, ne représentent finalement que deux facettes de cette pensée adéquationniste : à l'échelle de la Nation, la mise en équivalence des formations et des emplois, c'est-à-dire la recherche d'une adéquation des formations aux besoins d'emploi ; à l'échelle des individus, la garantie d'une équivalence entre les titres scolaires et les emplois, c'est-à-dire la quête d'une adéquation des postes aux diplômes délivrés. Ces deux logiques, quantitative et qualitative, se rejoignent en réalité sous une seule et même conception adéquationniste de la relation des études avec l'emploi. D'un côté, l'expansion des stages et des formations à visée professionnelle rend compte du renouvellement de l'objectif national d'adéquation entre les formations et les emplois. De l'autre côté, les concours assurent l'accès à une position sociale pour les individus qui disposent du titre scolaire adéquat. Les concours (et les formations professionnelles scolaires qui s'ensuivent) et les stages en responsabilité (au sein des formations à visée professionnelle) témoignent ainsi de la recherche d'une mise en équivalence des formations et des emplois, qui demeure encore aujourd'hui caractéristique de la France.
- 26 Cette pensée adéquationniste est ainsi le fruit d'une construction sociale de long terme. Comme le rappelle Guy Bruzy, les rapports entre le monde de la formation et celui de la production ont été fluctuants, avec une période de 1880 à 1920 pendant laquelle « si on ne parlait pas d'adéquation, il existait pourtant une réelle volonté politique de bâtir un dispositif de formation décentralisé et ajusté au plus près des besoins des employeurs » (Bruzy, 2005, p. 27), suivie d'une période de « reflux » de cette recherche de

correspondance. Cette visée adéquationniste, fluctuante mais persistante dans l'histoire récente, trouve elle-même sa source dans le modèle traditionnel de l'enseignement supérieur français. La formation pratique et la recherche d'utilité sociale y prennent le pas sur la recherche de la vérité et du savoir désintéressé. En France, ce modèle s'est développé au travers d'établissements supérieurs spécialisés, les grandes écoles, au détriment des universités. Jacques Drèze et Jean Debelle font ainsi remonter à Napoléon la finalité socio-politique, prégnante en France, de l'université et de l'éducation en général : « Service public de l'État, l'Université impériale est idéologiquement asservie au pouvoir et se voit assigner une fonction générale de "conservation de l'ordre social" par la diffusion d'une doctrine commune [...] grâce à un corps organisé d'enseignants [...] assurant un enseignement surtout professionnel » (Drèze et Debelle, 1968, pp. 87-88).

### 3.2. Le secteur privé, aujourd'hui principal bénéficiaire de la pré-professionnalisation, n'offre aucune garantie institutionnalisée des positions sociales

- 27 Pourquoi alors, puisque la pré-professionnalisation résulte de la permanence de la norme adéquationniste, la professionnalisation par les stages est-elle parfois considérée comme la conséquence d'une « dérive néolibérale » ? Après tout, nous avons établi que les concours et les stages relevaient d'une seule et même logique d'insertion professionnelle, la pré-professionnalisation au sens d'un apprentissage, en cours de formation, des savoir-faire et des savoir-être spécifiques à un métier, éventuellement à un champ professionnel élargi. En France, il ne s'agit donc pas véritablement de faciliter l'employabilité des étudiants au travers de l'expérience étudiante qui dépasse largement les seuls enseignements formels (comme en Angleterre). L'objectif n'est pas non plus d'offrir des savoirs, garants de l'insertion professionnelle, tout en permettant des allers et retours entre études et emplois (comme en Suède). Les formations supérieures en France visent bien davantage à conférer aux étudiants, dans le cadre du cursus, des compétences essentiellement professionnelles. Cette logique de pré-professionnalisation, constitutive de l'instrumentalisation de l'éducation à l'intérêt de l'employeur, n'est pas nouvelle en France. Elle représente même une des spécificités les plus stables dans le temps de la relation formation-emploi en France (voir *supra*).
- 28 En effet, l'évolution la plus profonde n'est pas tant à rechercher dans la nature même de l'instrumentalisation des formations supérieures au profit de l'emploi que dans le marché du travail (public ou privé) auquel l'enseignement supérieur est subordonné. Auparavant étroitement dépendante des besoins de l'État, l'université répondait aux exigences externes tout en imposant ses propres critères de sélection des futurs fonctionnaires, notamment dans l'enseignement secondaire. Aujourd'hui, les diplômés du supérieur s'insèrent majoritairement dans le secteur privé (Calmand *et al.*, 2009). Les attentes auxquelles les formations supérieures répondent ne sont plus principalement celles de l'État, pour qui les diplômés du supérieur constituaient le vivier des cadres de la Nation, mais celles des employeurs en général, privés au premier chef. Si cette « subordination » des formations supérieures au marché de l'emploi est aujourd'hui critiquée, c'est parce qu'elle a changé de bénéficiaire, d'autant plus que le secteur privé utilise cette pré-professionnalisation pour allonger la période pendant laquelle sont imposés des statuts précaires qui ne l'engagent guère en termes d'embauche durable.

- 29 L'instrumentalisation actuelle des formations supérieures au service des employeurs privés relève ainsi partiellement d'une survivance du passé, quand l'État restait le principal recruteur des élites scolaires. Néanmoins, le changement de bénéficiaire (de la fonction publique au secteur privé) a eu un impact sur le système d'enseignement supérieur. Les universités se sont ainsi vues privées de la prérogative de déterminer leurs exigences en matière d'adéquation formation-emploi. Dans une certaine mesure, cette évolution a contribué « à transformer le rapport pédagogique lui-même, c'est-à-dire le contenu de l'enseignement à transmettre et les méthodes devant présider à cette transmission » (Laval *et al.*, 2011, p. 217). Enfin, les diplômés du supérieur perdent un avantage de l'adéquation entre les titres et les postes, dès lors que l'embauche et la reconnaissance de la qualification se négocient sur un marché du travail concurrentiel. Via les concours et les formations professionnelles scolaires, l'État pouvait offrir « une garantie institutionnalisée d'une place dans la division technique et sociale du travail » (Laval *et al.*, 2011, p. 94). Cette dimension protectrice de la qualification scolaire n'est plus de mise dans le secteur privé, même si le premier emploi est parfois trouvé dans l'entreprise où le stage a été effectué.

### 3.3. Le malentendu français sur l'objectif d'*employability*

- 30 Outre le changement de bénéficiaire des processus de professionnalisation/adéquation, une seconde raison explique la méprise sur l'influence supposée de la marchandisation : l'importation malheureuse du terme d'*employability* en France, du fait d'une terminologie équivoque (Lefresne, 1999). C'est source de confusion qu'il est possible de lever en s'appuyant sur le cas anglais. En France, on assigne aisément aux pays anglo-saxons une volonté de subordination de l'enseignement supérieur au marché du travail. Après tout, ne font-ils pas payer leurs études, transformant ainsi l'éducation en un bien marchand ? On entend ainsi souvent que la France s'inscrit désormais dans une logique d'*employability*, définie non pas de façon générique mais sous la forme de l'*employability* anglo-saxonne (voir entre autres Laval *et al.*, 2011) — qui, rappelons-le ici, renvoie à l'acquisition de compétences transversales à la plupart des champs professionnels (Yorke, 2005). Or, la France tend invariablement à développer des compétences professionnelles sur un champ professionnel restreint, comme le suggèrent d'ailleurs Christian Laval et ses co-auteurs lorsqu'ils dénoncent la quête d'*employability* des licences professionnelles :

« Que penser d'une "licence professionnelle commerce, option distribution, mention management et gestion de rayon", ou encore d'une "licence de conseiller client de bancassurance" ? Tout se passe comme si la définition fine et méticuleuse des postes de travail devait désormais présider à l'organisation des études au nom de l'"employabilité" » (Laval *et al.*, 2011, p. 98).

- 31 Le système français ne valorise guère la conception traditionnelle de l'*employability*, tant les formations à visée professionnelle sont marquées, à l'inverse, par la multiplicité des mentions toujours plus précises des licences et masters professionnels et par la transformation d'une formation au service d'un métier ou d'un champ professionnel restreint.
- 32 Faut-il le rappeler, l'Angleterre a, elle, réellement adopté une logique d'*employability*, en prônant une acquisition de savoirs lors des enseignements formels, complétée par une expérience étudiante élargie (activités associatives, emplois étudiants, etc.). Les formations supérieures en Angleterre s'efforcent certes de développer les compétences

des étudiants, mais le *curriculum* ne prend guère en compte les besoins professionnels immédiats des employeurs, en partie à rebours du système de formation professionnelle (Moncel, 2012). À l'inverse, en France, les formations supérieures tendent à répondre toujours davantage aux attentes spécifiques des employeurs. D'où ce résultat paradoxal d'un modèle anglais orienté vers des formations générales et d'un modèle français en voie de professionnalisation croissante. En réalité, ce n'est pas parce que les étudiants participent au coût de leur formation que les études tendent à être instrumentalisées au service du marché de l'emploi. La logique de fonctionnement de l'enseignement supérieur comme un marché dans le cas anglais (Brown et Carasso, 2013), tout à fait indépendante d'une « subordination » de son fonctionnement à l'économie de marché, n'implique pas un lien fort entre études supérieures et marché de l'emploi. Dès lors, les étudiants anglais ne recherchent pas de formations préparant à un métier, tout autant que les établissements ne les développent pas particulièrement. S'il existe une adaptation des formations aux besoins spécifiques des employeurs, c'est bien le cas français qui l'illustre parfaitement.

- 33 La norme adéquationniste française ne vaut ainsi qu'à condition d'être médiatisée par un mécanisme de pré-professionnalisation des étudiants. Ce phénomène, spécifique au cas français, est souvent dénoncé comme une conséquence de l'imposition d'un référentiel néolibéral et d'une logique des compétences. Si l'expérience des jeunes Français est bien marquée par un processus d'insertion professionnelle, via des dispositifs de pré-professionnalisation visant l'acquisition de compétences immédiatement mobilisables dans le contexte professionnel, ce phénomène est-il principalement la conséquence d'une vague néolibérale ? Il semble bien que les formations professionnalisantes n'ont pas attendu le tournant libéral récent pour se développer, comme l'atteste la tradition des écoles de la fonction publique. De plus, si ce référentiel néolibéral constituait l'explication principale de la logique des compétences, le système français encouragerait explicitement et réellement l'acquisition de compétences transversales, ce qui n'est guère le cas, autrement que dans la rhétorique, dans la mise en œuvre des stages et des formations à visée professionnelle. Il paraît plus raisonnable de penser que la logique de pré-professionnalisation n'est, en définitive, que l'interprétation contemporaine du modèle adéquationniste français au prisme, certes, d'une nouvelle donne sociale, empreinte des difficultés grandissantes d'une partie des diplômés du supérieur à trouver un emploi correspondant à leur formation.

### 3.4. La France précurseur d'un mouvement en cours de diffusion à l'Europe ?

- 34 Si ce phénomène de pré-professionnalisation n'est pas importé du monde anglo-saxon, c'est peut-être la France qui est le précurseur du développement d'une acquisition de compétences professionnelles par les stages touchant de plus en plus l'Angleterre. À l'instar du cas français, aucune statistique fiable n'est disponible pour le moment en Angleterre sur les *work placements*. Néanmoins, compte tenu notamment du processus de massification dans les années 2000 et 2010 (Universities UK, 2013, p. 7), rattrapant ainsi le taux de participation aux études supérieures en France et en Suède, les difficultés d'insertion professionnelle des diplômés anglais se sont récemment accentuées. Dès lors, ces dernières années, le modèle historique de l'*employability*, encore prégnant en Angleterre, évolue vers une plus grande professionnalisation des

formations supérieures (Mayhew *et al.*, 2004), transformation qui semble aujourd'hui s'accélérer (Allen *et al.*, 2013). Comme le souligne Ken Roberts (2007, p. 195, je traduis) : « l'expansion de l'enseignement supérieur n'offre pas à davantage de jeunes Anglais une expérience digne d'*Oxbridge* » compte tenu de l'accueil massif d'étudiants non traditionnels<sup>24</sup>.

- 35 Dès lors, la manière dont les étudiants se saisissent de cette logique d'*employability* varie considérablement en fonction des universités depuis les années 1990 (Ainley, 1994) et encore davantage aujourd'hui. Dans un établissement à visée locale et dans une université de recherche de haut niveau, l'auteur montre que les étudiants ont en commun d'avoir davantage développé leurs facultés cognitives et sociales que leurs compétences proprement professionnelles. Mais Patrick Ainley suggère également que les étudiants de l'université de recherche ont davantage appris de leur expérience académique. En effet, leur origine sociale les a dotés du capital utile pour tirer un plus grand profit de leur formation. L'analyse comparée de nos études de cas ne peut que confirmer la diversité d'expériences des études en vue d'améliorer son employabilité. Dans l'établissement dit de démocratisation, l'âge des étudiants rencontrés est un facteur décisif de variation des manières d'apprendre. Les plus âgés, en raison de leur expérience professionnelle, possèdent déjà des compétences transversales fortes. Dès lors, ils gagnent en employabilité au travers des enseignements formels. À l'inverse, les plus jeunes recherchent ces compétences génériques dans une expérience académique multiforme, composée d'enseignements formels mais aussi d'un *curriculum* informel et d'activités extra-académiques. Néanmoins, à l'inverse des étudiants en économie et management interrogés dans l'établissement prestigieux, qui bénéficient d'un environnement entièrement dévolu à l'amélioration de l'expérience étudiante, le public hétérogène de l'université dite « de démocratisation » s'inscrit dans une palette d'activités très large mais moins focalisée sur ces apprentissages informels. À ces inégalités entre institutions s'ajoutent — ou, plutôt, se superposent — des inégalités sociales, de genre et ethnoculturelles (Allen *et al.*, 2013).
- 36 Un tel phénomène semble toucher marginalement la Suède, qui se caractérise par des difficultés d'insertion professionnelle et des risques de déclassement de moindre ampleur, comme dans la plupart des pays nordiques (Barone et Ortiz, 2011), car la massification universitaire s'y est accompagnée d'une création très forte d'emplois de haut niveau et que le système universitaire y reste largement uniforme (Kim, 2004). Toutefois, de prochaines enquêtes comparatives européennes auront à investiguer l'expansion récente de ce dispositif d'insertion professionnelle que constituent les stages longs, pour lequel la France est à l'avant-garde et qui pourrait se diffuser en Europe.

## 4. Conclusion

- 37 L'analyse comparée a mis en lumière les conceptions de la qualification professionnelle qui sont à l'œuvre dans l'enseignement supérieur en Angleterre (*employability*), en Suède (*bildning*) et en France (pré-professionnalisation). En Angleterre, l'*employability* des étudiants repose d'abord sur des compétences transversales, sachant qu'ils devront faire la preuve, sur le marché du travail, de leurs capacités à être des acteurs de la construction de leur qualification. En Suède, l'enseignement supérieur, via des parcours individualisés combinant la formation avec de multiples expériences professionnelles,

articule la formation générale à l'acquisition de compétences professionnelles ouvrant sur une large palette d'emplois. En France, l'insertion professionnelle s'inscrit dans un processus d'acquisition des compétences professionnelles intégré au sein même des formations supérieures initiales. Ces formes idéal-typiques se déclinent à l'envi dans chacun des pays et, comme toute généralisation à l'échelle d'un pays, celles-ci mériteraient d'être nuancées par d'autres travaux. Ces conclusions ont néanmoins permis de mettre au jour l'existence d'un mode, prédominant en France, de préparation à l'entrée sur le marché de l'emploi qui, loin d'être naturellement explicable par l'emprise du référentiel néolibéral, puise ses sources dans un héritage adéquationniste qui, de Napoléon à la planification, met en lumière la logique française d'« État ingénieur » (Desrosières, 2003). Tout comme la récente augmentation des frais de scolarité dans certaines grandes écoles publiques ne remet pas en cause un modèle français de financement des étudiants marqué par un coût des études différencié selon les revenus des parents (Charles, 2014), l'expansion des stages depuis dix ans ne représente que le renouvellement d'une forme française de la relation études-emploi déjà bien établie.

- 38 Les résultats de cette recherche montrent également l'intérêt d'une analyse comparée à plusieurs échelles, de l'infra- au transnational. Les tendances internationales ne peuvent pas constituer les seuls facteurs explicatifs de l'évolution du modèle français. Elles ne représentent qu'une toile de fond sur laquelle se déploient les mécanismes sociaux, y compris de reproduction, spécifiques à la France. Si le cadre national perd progressivement sa centralité au profit notamment du contexte international, l'examen des phénomènes transnationaux présente peut-être le risque de mettre au jour trop aisément — si l'on se contente d'une analyse du seul cas français — des conséquences supposées de même nature dans différents pays. Une partie de la solution se trouve ainsi probablement dans la réalisation d'exercices comparatifs imbriquant plusieurs échelles (Demazière *et al.*, 2013).
- 39 Au regard de cette analyse comparée, l'approche classiquement critique de la professionnalisation mérite d'être remise en perspective. Si l'on en revient aux deux facettes de la pensée adéquationniste — une adéquation quantitative, justifiant la professionnalisation, souhaitée par les pouvoirs publics d'un côté, et une adéquation qualitative, protectrice, défendue par les travailleurs de l'autre côté —, les promoteurs des deux logiques s'opposent, entre les tenants d'une professionnalisation pour adapter les formations aux emplois, et ceux visant une adéquation des postes aux titres délivrés par les institutions scolaires. Pourtant, promouvoir une des deux dimensions revient à conforter l'autre, et ces deux mécanismes contribuent à entretenir la norme adéquationniste : pour que la formation réponde à un besoin d'emploi, elle doit apporter des compétences professionnelles spécifiques ; et si l'on attend que le titre mène à un poste, c'est bien que le titre doit garantir la capacité de l'individu consacré à exercer la profession visée, notamment via l'acquisition de compétences professionnelles. Les deux raisonnements se tiennent ainsi dans un seul et même « rêve » (Gensbittel, 1996), un seul et même univers normatif qui constitue la singularité du modèle français. Défendre l'adéquation des postes aux titres délivrés, c'est en réalité renforcer l'« adéquationnisme » français tout en devant admettre que la protection des individus se réduit à mesure que le secteur privé embauche une part grandissante des diplômés du supérieur. On aurait alors beau jeu de faire de la professionnalisation et de sa cause supposée, le néolibéralisme, des boucs émissaires,

alors que c'est la pensée adéquationniste dans son ensemble qui devrait occuper le cœur des débats. Ainsi se noue le paradoxe d'une relation études-emploi en France qui donne à rêver de protection et d'égalité quand la défense de cette égalité protectrice promeut indirectement le développement de la professionnalisation et ne fait ainsi que renouveler les mécanismes de production des inégalités sociales d'insertion professionnelle.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Agulhon, C., 1997. Les relations formation/emploi, une quête sans fin : les formations à la plasturgie. *Sociologie du travail* 39 (3), 321-345.
- Agulhon, C., 2007. La professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale ? *Recherche et formation* 54, 11-27.
- Ainley, P., 1994. *Degrees of Difference: Higher Education in the 1990s*. Lawrence & Wishart, London.
- Allen, J., van der Velden, R. (Eds), 2007. *The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX Project*. Research Centre for Education and the Labour Market & Maastricht University, Maastricht.
- Allen, K., Quinn, J., Hollingworth, S., Rose, A., 2013. Becoming Employable Students and "Ideal" Creative Workers: Exclusion and Inequality in Higher Education Work Placements. *British Journal of Sociology of Education* 34 (3), 431-452.
- Audier, F., 1997. La fonction publique : un débouché majeur pour les plus diplômés. *Économie et statistique* 304-305, 137-148.
- Barone, C., Ortiz, L. (2011). Overeducation among European University Graduates: A Comparative Analysis of its Incidence and the Importance of Higher Education Differentiation. *Higher Education* 61 (3), 325-337.
- Bourdieu, P., Boltanski, L., 1975. Le titre et le poste : rapports entre le système de production et le système de reproduction. *Actes de la recherche en sciences sociales* 1 (2), 95-107.
- Brennan, J., Patel, K., Tang, W., 2009. Diversity in the Student Learning Experience and Time Devoted to Study. A Comparative Analysis of the UK and European Evidence. Report to HEFCE by CHERI, Open University, London.
- Brown, R., Carasso, H., 2013. *Everything for Sale? The Marketisation of UK Higher Education*. Routledge, London.
- Brucy, G., 2005. De Jules Ferry aux Trente Glorieuses : regard historique sur l'adéquation. In: Giret, J.-F., Lopez, A., Rose, J. (Eds), *Des formations pour quels emplois ? La Découverte & Céreq*, Paris, pp. 27-46.
- Calmand, J., Epiphane, D., Hallier, P., 2009. De l'enseignement supérieur à l'emploi : voies rapides et chemins de traverse. Enquête « Génération 2004 ». Interrogation 2007. *Notes Emploi Formation* 43. Céreq, Marseille.

- Charle, C., Soulié, C., 2008. Les ravages de la modernisation universitaire en Europe. Syllepse, Paris.
- Charles, N., 2012. Les prêts à remboursement contingent au revenu : un système de financement des études importable en France ? *Revue française de sociologie* 53 (2), 193-233.
- Charles, N., 2014. France: A Low-Fee, Low-Aid System Challenged from the Margins. In: Dupuy, C., Ertl, H. (Eds). *Between Marketization and Social Justice: A Comparative Approach to Tuition Fee Policies in Western Europe and Beyond*. Oxford Studies in Comparative Education. Symposium Books, Oxford.
- Demazière, D., Giraud, O., Lallement, M., 2013. Introduction. Comparer. Options et inflexions d'une pratique de recherche. *Sociologie du travail* 55 (2), 136-151.
- Desrosières, A., 2003. Historiciser l'action publique : l'État, le Marché et les statistiques. In: Laborier, P., Trom, D. (Eds), *Historicités de l'action publique*. PUF, Paris, pp. 207-221.
- Drèze, J., Debelle, J., 1968. *Conceptions de l'université*. Éditions universitaires, Paris.
- Dubet, F., 1994. Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie* 35 (4), 511-532.
- Gayraud, L., Simon-Zarca, G., Soldano, C., 2011. *Université. Les défis de la professionnalisation*. Notes Emploi Formation 46. Céreq, Marseille.
- Gensbittel, M.-H., 1996. La formation professionnelle initiale : histoire, acteurs et enjeux. *Éducation et formations* 45, 11-20.
- Jary, D., Edmunds, R., Houston, M., Lebeau, Y., 2010. The Subjects: Tribes and Territories. In: Brennan, J., Edmunds, R., Houston, M., Jary, D., Lebeau, Y., Osborne, M., Richardson, J. (Eds), *Improving What is Learned at University*. Routledge, Abingdon, pp. 55-91.
- Jobert, A., Marry, C., Tanguy, L. (Eds), 1995. *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*. Armand Colin, Paris.
- Kim, L., 2004. Massification in a Uniform System of Higher Education: The Swedish Dilemma. In: Fägerlind, I., Strömqvist, G. (Eds), *Reforming Higher Education in Nordic Countries: Studies of Change in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden*. International Institute for Educational Planning, pp. 217-244.
- Lane, J.-E., Stenlund, H., Westlund, A., 1981. Is There a University Crisis in Sweden? A Survey of National Academic Opinion. *European Journal of Education* 16 (3-4), 403-418.
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P., Dreux, G., 2011. *La nouvelle école capitaliste*. La Découverte, Paris.
- Lefresne, F., 1999. Employability at the Heart of the European Employment Strategy. *Transfer: European Review of Labour and Research* 4, 460-480.
- Liedman, S.-E., 1993. In Search of Isis: General Education in Germany and Sweden. In: Rothblatt, S., Wittrockn B. (Eds), *The European and American University Since 1800*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 74-106.
- Little, B., Arthur L., 2010. Less Time to Study, Less Well Prepared for Work, Yet Satisfied with Higher Education: A UK Perspective on Links between Higher Education and the Labour Market. *Journal of Education and Work* 23 (3), 275-296.
- Maillard, F. (Ed.), 2012. *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômés*. PUR, Rennes.

Maurice, M., Sellier, F., Silvestre, J.-J., 1982. Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne. PUF, Paris.

Mayhew, K., Deer, C., Dua, M. 2004. The Move to Mass Higher Education in the UK: Many Questions and Some Answers. *Oxford Review of Education* 30 (1), 65-82.

Ministère de la fonction publique, 2011. Rapport annuel sur l'état de la fonction publique. 2010-2011. Politiques et pratiques de ressources humaines. Faits et chiffres. La documentation française, Paris.

Moncel, N., 2012. Enjeux de l'articulation entre conception des diplômes et valorisation sur le marché du travail : l'exemple anglais. In: Maillard, F. (Ed.), Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômes. PUR, Rennes, pp. 111-129.

Pelpel, P., 1989. Les stages de formation. Bordas, Paris.

Petersson, K., 2007. Graduates from Higher Education in Europe, Statistics Sweden. Population and Welfare Statistics - Unit for Education and Jobs, 2007-08-08.

Premfors, R., Ostergren, B., 1978. Systems of Higher Education. Sweden. International Council for Educational Development, New York.

Roberts, K., 2007. The Student Experience of Present-Day Higher Education in England. In: Gokulsing, K.M. (Ed.), The New Shape of University Education in England: Interdisciplinary Essays. Edwin Mellen Press, Lewiston.

Tanguy, L. (Ed.), 1986. L'introuvable relation formation/emploi. La documentation française, Paris.

Tanguy, L., 2002. La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IV<sup>e</sup> et V<sup>e</sup> Plans (1962-1970). *Revue française de sociologie* 43 (4), 685-709.

Tanguy, L., 2008. La recherche de liens entre la formation et l'emploi. Une institution et sa revue. *Un point de vue, Formation emploi* 101, 23-39.

Torstendahl, R., 1993. The Transformation of Professional Education in the Nineteenth Century. In: Rothblatt, S., Wittrock, B. (Eds), The European and American University Since 1800. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 109-141.

Universities UK, 2013. Higher Education in Facts and Figures. Universities UK, London.

Van de Velde, C., 2008. Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe. PUF, Paris.

Verdier, E., 2010. Postface. L'orientation scolaire et professionnelle : entre assignation et idées floues, l'anarchie organisée. *Formation emploi* 109, 113-126.

Vincens, J., 2005. L'adéquation formation/emploi. In: Giret, J.-F., Lopez, A., Rose, J. (Eds), Des formations pour quels emplois ? La Découverte/Céreq, Paris, pp. 149-162.

Yorke, M., 2005. Employability in Higher Education: What it is – What it is not. ESECT Learning and Employability Series 1, The Higher Education Academy.

## NOTES

1. La substantification du questionnement sur « une » relation formation-emploi ne doit pas masquer le fait que les liens entre ces deux ordres de phénomènes sont multiples et varient selon les filières et les individus (Tanguy, 2008). On décrira ici « le plus grand dénominateur commun » de la forme de relation études-emploi dans un pays.

2. Le champ de la relation formation-emploi recouvre essentiellement les enjeux de formation professionnelle. Notre questionnaire s'en approche grandement — il s'agit trivialement de se demander ce que les études supérieures apportent pour trouver un emploi — mais, compte tenu de la limitation de notre enquête à l'enseignement supérieur, il faudra plutôt parler de relation études-emploi, voire études-travail (Jobert *et al.*, 1995).
3. Gayraud *et al.* (2011) proposent une typologie de formations « professionnalisantes » dont on s'inspire ici librement. On a supprimé un dernier type, représentant seulement 7 % de leur échantillon, pour le remplacer par les formations dites générales qui préparent également à l'emploi, mais avec un spectre large de métiers et secteurs et des compétences plus transversales que professionnelles.
4. Diplôme universitaire de technologie.
5. Aujourd'hui, la notion de professionnalisation est ainsi plutôt associée à la logique de compétences, renvoyant elle-même à une logique des pouvoirs publics visant l'adaptation des formations aux besoins d'emploi. D'autres notions (adéquation, correspondance), moins usitées depuis les années 1980, expriment davantage l'autre facette de la relation entre les études et les emplois, celle de la garantie institutionnalisée d'un poste en fonction du titre scolaire détenu.
6. L'enquête Eurostudent III a été réalisée en 2005 sur les étudiants de vingt-trois pays européens. Elle porte sur de nombreuses dimensions de l'expérience des étudiants, notamment sur le financement de leurs études.
7. L'enquête Reflex, réalisée en 2005 dans une quinzaine de pays, porte sur l'insertion professionnelle et l'acquisition de compétences chez les diplômés du supérieur.
8. Donnée non disponible pour la Suède.
9. Emploi en lien ou non avec les études, stage, volontariat, expérience à l'étranger...
10. Les stages en fin de formation existent également, mais ils restent beaucoup moins répandus que les emplois à temps partiel.
11. Cette prise en charge institutionnelle est même plus systémique, allant jusqu'à inclure les questions de bien-être et de gestion du budget des étudiants.
12. De plus, le stage n'est pas obligatoire dans tous les parcours dédiés à l'enseignement ; mais les étudiants rencontrés projetant de devenir enseignants ont tous occupé, à un moment ou à un autre, un poste lié à l'éducation.
13. Traduction personnelle de l'expression suédoise « *Det maste fôdas inuti* ».
14. Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES), Certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel (CAPLP), Agrégation.
15. Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) jusqu'en 2013 ; désormais Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE).
16. On ne discute pas ici de l'alternance qui se développe rapidement dans le supérieur, mais son expansion ne fait que soutenir notre propos.
17. Compte tenu de la jeunesse des étudiants français relativement aux autres pays européens (Charles, 2012), les formations des écoles administratives pour les lauréats des concours sont presque exclusivement réservées à la formation initiale. Par ailleurs, avec la remise de l'Université au cœur du système d'enseignement supérieur français, les écoles de la fonction publique coopèrent de plus en plus avec les universités, l'illustration la plus nette étant la transformation des IUFM en écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) qui, désormais composantes à part entière des universités, délivrent des masters. D'ailleurs, le contenu même de la formation s'universitarise en partie, si bien que certaines formations, comme les masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » des ESPE, associant enseignement et pratique professionnelle, ne peuvent plus guère être différenciées de formations universitaires à visée professionnelle. Enfin, d'autres pratiques assimilent de fait ces écoles de la fonction publique à l'enseignement supérieur : la plupart des « fonctionnaires-stagiaires » ont également un statut d'étudiant, et les étudiants dans les ESPE et les écoles

administratives sont comptabilisés dans les statistiques ministérielles sur les effectifs d'étudiants.

18. Voir *supra* pour l'Angleterre (enquête Reflex). Aucune donnée statistique précise et fiable sur les stages n'a pu être trouvée pour la Suède.

19. Dans 73 % des cas, les diplômés d'écoles de commerce réalisent au moins un stage d'une durée supérieure à trois mois et, pour 87 % d'entre eux, ce dispositif revêt un caractère obligatoire.

20. Le recrutement externe, par opposition au recrutement interne qui s'opère parmi les salariés déjà sous statut de fonctionnaire, renvoie aux concours (externe et de « troisième voie ») qui permettent d'accéder à la fonction publique.

21. Avis de Jean-Baptiste Prévost sur l'emploi des jeunes, consultable en ligne : [http://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2012/2012\\_16\\_emploi\\_jeunes.pdf](http://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2012/2012_16_emploi_jeunes.pdf)

22. L'alternance dans l'enseignement supérieur, presque inexistante avant les années 1990, concerne actuellement environ 110 000 étudiants en apprentissage et 50 000 en contrat de professionnalisation, soit 7 % des étudiants inscrits dans les filières d'enseignement supérieur. À plusieurs reprises en 2013, la Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche Geneviève Fioraso a publiquement formulé l'objectif de doubler le nombre d'alternants du supérieur pour 2020. À cette fin, l'article 22 de la loi du 22 juillet 2013 dispose que tout enseignement peut être organisé en alternance.

23. Dans les trois pays, la recherche de compétences professionnelles prévaut bien souvent dans les formations professionnelles continues, une fois l'individu entré sur le marché du travail.

24. « Oxbridge » désigne le couple que forment les deux universités britanniques les plus prestigieuses, Oxford et Cambridge.

## RÉSUMÉS

La multiplication des stages et l'essor de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur sont, en France, fréquemment dénoncés comme la conséquence de la recherche d'une plus grande employabilité, sous l'influence d'une logique de compétences. Une analyse comparée des modes de préparation des étudiants à l'emploi montre combien les mécanismes sociaux à l'œuvre sont homogènes en Angleterre (*employability*) tout comme en Suède (*bildning*). En France, le passage des études supérieures vers l'emploi relève d'une logique de *pré-professionnalisation*. Celle-ci se caractérise par le rôle prédominant des compétences professionnelles et par leur intégration dans le cadre même de la formation initiale. Plutôt que le résultat d'un processus de marchandisation, ce mécanisme de pré-professionnalisation s'explique par la persistance d'une pensée « adéquationniste » qui marque encore profondément la relation études-emploi en France.

The proliferation of internships and the rise of professionalisation in higher education are, in France, frequently condemned as evidence of a quest for greater employability, driven by a skills-based approach. A comparative analysis of the methods used to prepare students for employment shows the degree to which the social mechanisms are homogeneous in England (*employability*) and in Sweden (*bildning*). In France, the transition from higher education to employment entails a process of *pre-professionalisation*. This is characterised by the dominant role of professional skills and their incorporation into the structure of initial education itself. Rather than the outcome of a process of commodification, this mechanism of pre-professionalisation is explained by the

persistence of an idealized conception of “matching” that still profoundly marks the relations between education and employment in France.

## INDEX

**Keywords** : Transition-To-Work, Professionalisation, Higher Education, International Comparison, France, Sweden, England

**Mots-clés** : Insertion professionnelle, Professionnalisation, Enseignement supérieur, Comparaison internationale, France, Suède, Angleterre, Prix du jeune auteur

## AUTEUR

### NICOLAS CHARLES

Centre Émile Durkheim, Université de Bordeaux

3ter place de la Victoire, 33076 Bordeaux

nicolas.p.charles[at]gmail.com