

Les modalités de sélection pour accéder aux formations universitaires en apprentissage : entre attendus scolaires et projections professionnelles.

Une étude de cas.

**Mouloud Chajja, Dominique Glaymann, Emmanuel Quenson, Centre Pierre Naville,
Université d'Évry, Paris-Saclay**

Le recours à l'alternance et en particulier à l'apprentissage se développe de façon significative dans l'enseignement supérieur. Cette évolution participe du processus de professionnalisation pensé comme un moyen d'améliorer l'accès à l'emploi des jeunes diplômés. L'insertion plus rapide des diplômés passés par l'apprentissage est souvent avancée comme une preuve de sa supériorité pour professionnaliser les cursus, préparer l'employabilité et améliorer la relation formation-emploi. Les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes, structurelles depuis quatre décennies, et qui vont être accentuées par la crise économique générée par la pandémie de Covid-19, soulignent l'intérêt de questionner les effets de l'apprentissage sur les débuts de vie professionnelle des jeunes diplômés.

L'affirmation sans nuances de l'avantage de l'apprentissage doit être questionnée en cherchant à en prendre la mesure exacte pour constater ses limites, mais aussi pour se demander si ceux qui passent par cette voie n'auraient pas quelques ressources antérieurement acquises expliquant tout à la fois l'acceptation de leur demande d'inscription à une formation en apprentissage et leur succès dans la quête de leurs premiers emplois. Il faut en effet rappeler que les apprentis font l'objet d'une double sélection à l'entrée : par le responsable de diplôme qui examine leur candidature et par l'employeur qui signe avec eux un contrat d'apprentissage. Cette double sélection comme celles qui ont lieu ensuite sur le marché du travail relèvent d'un processus dont la réussite ne s'explique pas par un seul facteur (l'apprentissage dans le cas qui nous intéresse)

Nous commencerons par étudier les modalités de la sélection des apprentis au sein d'une université qui a fait le choix de professionnaliser nombre de ses formations en regardant dans quelle mesure cette sélection est rationalisée et comment les critères utilisés sont pensés et appliqués. Nous interrogerons ensuite quel est effectivement l'avantage des apprentis diplômés à leur arrivée sur le marché du travail et quels facteurs peuvent l'expliquer.

Méthode

Cette étude de cas s'appuie sur une enquête en cours menée au sein d'une université francilienne et d'un CFA partenaire. Elle étudie la façon dont s'organise la sélection à l'entrée dans une dizaine de cursus en apprentissage (DUT, licences professionnelles et masters) de différentes disciplines (sciences humaines et sociales, sciences dures). L'étude procède par entretiens avec des responsables de diplôme et des chargés de mission du CFA parallèlement à un repérage statistique visant à identifier les caractéristiques sociales des apprentis recrutés au cours des dernières années (l'analyse des données quantitatives étant en cours, elle ne figure pas dans ce texte).

1. L'essor de l'apprentissage dans le contexte de la professionnalisation de l'université

1-1 Professionnalisation des formations et essor de l'apprentissage

La professionnalisation des cursus universitaires, et l'essor de l'apprentissage qui va avec, est un processus qui s'est progressivement amplifié au cours des trois dernières décennies

(Quenson, Coursaget, 2012) en se voulant une réponse aux difficultés d'entrée des jeunes diplômés dans l'emploi, dans une double logique :

- d'une part, une mise en cause de l'Université qui orienterait et préparerait mal ses étudiants à leur futur professionnel et porterait une part de responsabilité de leur forte exposition au chômage et au déclassement en début de vie active (Glaymann, 2017) ;
- d'autre part, une vision adéquationniste des relations entre formation, travail et emploi qui prône des maquettes et des cursus préparant des débouchés professionnels précisément ciblés grâce à des transferts de compétences en rapport étroit avec les attentes des employeurs potentiels (Vincens, 2005).

Le « problème » de l'insertion professionnelle des jeunes, et des jeunes diplômés du supérieur en particulier, devient en France une question sociale et politique centrale au début des années 1980 (Dubar, 2001) lorsque le chômage de masse commence à structurer le système d'emploi français dont le fonctionnement donne lieu à un sur-chômage persistant des jeunes¹. Cette nouvelle réalité de l'emploi, et notamment de l'emploi des jeunes (Lefresne, 2003) complique d'autant plus l'insertion professionnelle des diplômés sortant de formation que ceux-ci sont de plus en plus nombreux compte tenu de la massification de l'enseignement supérieur² qui a suivi et prolongé la démocratisation quantitative de l'enseignement secondaire et de l'accès au bac³. On assiste au paradoxe d'une jeunesse de plus en plus dotée de diplômes, y compris « professionnels » en difficulté pour trouver des emplois en rapport avec les savoirs et les compétences sanctionnés par ces diplômes (Maillard, 2012).

Les injonctions gouvernementales à une meilleure préparation de l'insertion professionnelle par les établissements d'enseignement supérieur, qu'officialisent en 2007 le Plan « Réussite en licence » et la loi LRU, entendent répondre à une forte demande sociale (Agulhon, 2007). Elles s'appuient plus sur une vision instrumentale, prônant le développement de différentes formes d'alternance dont l'apprentissage, que sur une réflexion approfondie et partagée de ce que l'on entend par « professionnalisation » alors que cette définition soulève de nombreux enjeux pédagogiques, sociaux et politiques (Bourdoncle, 2000 ; Champy-Remoussenard, 2008). Cette approche qui se veut pragmatique s'appuie sur des croyances manquant à la fois d'explicitation, d'argumentation, de vérification de résultats et de mise en débat et néglige la diversité des effets de la professionnalisation ainsi que la variété de ses formes de mise en œuvre et de ses bénéficiaires (Sanchez, 2004). Elle oublie aussi que l'insertion est un processus et non le passage ponctuel d'un état à un autre (Vernières, 1997).

La professionnalisation des formations post-bac questionne d'autant plus que les moyens de sa concrétisation peu pensés en amont représentent un défi pour les équipes enseignantes (Gayraud *et al.* 2011). Elles doivent inventer des solutions, souvent en s'inspirant de ce qui se fait de longue date dans des formations préparant à des métiers spécifiques (DUT, écoles de commerce ou d'ingénieurs). Les modalités adoptées pour « professionnaliser » recourent principalement à une externalisation vers des employeurs sous la forme de stages - immersions en situation de travail supposés enrichir mécaniquement les aptitudes et projets professionnels des étudiants (Briant, Glaymann, 2013) - et de cours confiés à des professionnels exerçant les métiers visés.

¹ Voir une statistique détaillée sur la version en ligne sur le site.

² Voir une statistique détaillée sur la version en ligne sur le site.

³ L'objectif d'amener 80% d'une classe d'âge au niveau du bac fixé en 1985 par le ministre de l'Éducation nationale Jean-Pierre Chevènement est atteint depuis le début des années 2010.

Le recours à une alternance plus systématique sous la forme de l'apprentissage (Brucy, 2013) s'est aussi progressivement imposé comme une forme de professionnalisation. La Loi Séguin de juillet 1987⁴ avait ouvert la voie à cette évolution en élargissant aux diplômés du supérieur la possibilité du recours à l'apprentissage. Depuis, l'apprentissage occupe une place croissante dans les formations post-bac, où le nombre d'apprentis a été multiplié par 9 depuis 25 ans. L'effectif des apprentis de niveau III (Bac +2) est ainsi passé entre 1995 et 2018 de 15 000 à 89 000, pour ceux de niveau II (Bac +3 et +4) le nombre est passé de 3 000 à plus de 31 000 et pour ceux de niveau I (Bac +5 et au-delà) de moins de 2 000 à près de 60 000. Les 178 900 apprentis inscrits en 2018-19 représentaient 6,7% des effectifs du supérieur, cela reste modeste, mais cette part n'était égale qu'à 0,9% en 1995-96.

Les apprentis du supérieur représentaient 40% de l'ensemble des apprentis en 2018-19, contre 7% en 1995. Sans détailler, notons que la hausse de la proportion des apprentis du supérieur qui « tire l'apprentissage vers le haut » (Arrighi, Brochier, 2005) tient à la fois à l'augmentation de leurs effectifs et à la baisse de ceux des niveaux inférieurs, notamment en CAP.

Si le développement de l'apprentissage contribue à transformer les modalités de formation du supérieur (Issehnane, 2011), on peut se demander ce qu'il en est de la « professionnalisation » (Lopez, Sulzer, 2016) et des impacts sur l'insertion professionnelle des diplômés (Abriac et al., 2019).

1.2 Les relations pragmatiques entre un CFA « hors les murs » et une université « nouvelle »

La Région Ile-de-France a fait de l'apprentissage une priorité de la politique d'éducation et formation en y voyant un levier de lutte contre l'échec scolaire et une voie de réorientation professionnelle. Il constitue aussi une priorité électorale et un enjeu d'aménagement du territoire dans une région qui concentre un grand nombre d'universités et d'écoles, et de sièges sociaux de grandes entreprises salariant des professions intermédiaires et supérieures. L'essor de l'apprentissage « du haut » est clairement assumé comme moyen de mise en adéquation des formations avec les besoins économiques.

Depuis la Loi quinquennale de 1993, la Région élabore un Plan régional de développement des formations professionnelles⁵ fixant les orientations à moyen terme. Des contrats signés avec l'État prévoient de développer l'apprentissage universitaire et de financer les frais de fonctionnement des filières, la construction de bâtiments et l'achat de matériels. L'essor de l'apprentissage en Île-de-France profite surtout aux formations du supérieur (comme en région Auvergne-Rhône-Alpes).

Créé en 1995, le CFA étudié est un CFA « hors les murs » implanté dans l'académie de Versailles. Son organisation révèle le primat accordé au monde du travail sur celui de l'éducation. Si les employeurs et universitaires y sont représentés à parité, la présidence est assurée par un représentant des entreprises alors que la vice-présidence échoie au président de l'université. Cette gouvernance assure le pilotage de formations dans plusieurs établissements (lycées, IUT, universités, grandes écoles, Greta, etc.) via une entité administrative centralisée. Le CFA a la responsabilité administrative, financière et pédagogique des formations, mais ne

⁴ La Loi n° 87-572 du 23 juillet 1987 modifie le titre Ier du Code du travail et relative à l'apprentissage (citations tirées de Légifrance : <https://www.legifrance.gouv.fr/>).

⁵ L'avenir réservé à ces Plans régionaux paraît incertain au vu de la réforme de la formation professionnelle organisée par la « loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel » de 2018.

dispense pas de cours, l'action pédagogique est sous-traitée aux partenaires qui assurent l'enseignement avec leur personnel et leurs équipements et délivrent les diplômes.

Les formations vont du bac + 2 au bac + 5 (BTS, DUT, licences pro, masters, diplômes d'école de commerce, diplômes d'ingénieurs, formations continues) dans des domaines allant de la logistique au commerce en passant par la sociologie, le management et l'ingénierie des systèmes complexes. Ses effectifs sont passés de 800 à 2 100 apprentis et de 40 à 80 formations entre 2011 et 2020.

Le principal partenaire pédagogique du CFA est une des quatre « universités nouvelles » créées dans l'agglomération parisienne au début des années 1990 à partir d'implantations plus anciennes. Les deux organismes considèrent que l'enseignement supérieur et l'apprentissage doivent s'allier pour anticiper et réparer les échecs scolaires, lutter contre le chômage et l'exclusion des jeunes, et participer au développement économique du territoire en proposant des formations corrélées aux emplois. C'est à partir d'un IUT à dominante scientifique et d'un CFA d'une université voisine que plusieurs enseignants ont été missionnés par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche pour créer une annexe dans l'université étudiée. Dès son ouverture, le caractère professionnalisant des formations est manifeste puisque 11 des 35 licences habilitées sont des licences professionnelles et la moitié des 24 autres incluent des mentions tournées vers un secteur professionnel (Kergoat, Quenson, 2011). En outre, huit instituts universitaires professionnalisés (IUP) sont créés dès les premières années. La constitution du corps enseignant va dans le même sens puisque nombre d'entre eux ont été recrutés dans des organismes de formation professionnelle implantés dans la ville depuis les années 1970.

La dimension professionnelle n'a cessé d'être affirmée par les différents présidents de cette université. Tous de formations scientifiques, en majorité issus de l'IUT, ils ont conçu la professionnalisation des formations comme une réponse à des enjeux :

- économiques en constituant une zone compétitive axée sur le développement scientifique,
- concurrentiels en se distinguant des universités parisiennes aux formations plus généralistes,
- sociaux en voulant préserver du chômage une population d'étudiants plus souvent issus de familles modestes que la moyenne des universités françaises.

Comment les étudiants-apprentis sont-ils sélectionnés et dans quelle mesure l'apprentissage leur donne-t-il un avantage dans leur accès au travail au terme de la formation ?

2 Modes de sélection des apprentis et effets sur l'accès à l'emploi

L'enquête a été réalisée auprès de responsables de diplôme (DUT, licences professionnelles, masters⁶) préparant à diverses spécialités (aéronautique ; assurance, banque, finance ; chimie ; commerce ; communication ; gestion ; logistique et transport), et de quelques chargés de mission du CFA.

Les profils des responsables diffèrent selon les diplômes. En DUT, ils sont maîtres de conférences souvent après avoir exercé en lycée. Certains ont été cadres en entreprise avant d'enseigner. Les responsables de licence professionnelle ont souvent un parcours similaire,

⁶ DUT (2), licence professionnelle (4), master (2).

mais certains sont extérieurs au monde académique et ont le statut de professeur associé (PAST). En master, les responsables sont tous professeurs des universités.

1.2 L'importance majeure des critères académiques

L'inscription d'un étudiant dans une formation en apprentissage résulte d'un processus de sélection dont nous proposons d'analyser les modalités de réalisation, les critères de choix et la diversité des acteurs y contribuant. Comme pour tout aspirant à une formation, le candidat doit d'abord avoir validé une certification du niveau inférieur. Lorsqu'il s'agit d'un DUT, filière sélective comme un BTS, il doit avoir obtenu des résultats supérieurs à la moyenne et présenter un projet professionnel plus ou moins élaboré.

Quel que soit le niveau de formation visé, l'entrée en apprentissage suppose une double sélection impliquant *a minima* le responsable du cursus et l'employeur (ou son représentant) signataire du contrat d'apprentissage. Mais, comment est organisée cette sélection en tant que « produit d'une construction sociale » (Sarfaty, 2014, 74) et comment « l'université intègre les réquisits des entreprises » (Kergoat, 2010, 23) ?

Le premier acteur est le responsable pédagogique de la formation qui reçoit les dossiers (sur une plate-forme en ligne⁷), qui les analyse (avec ou sans l'aide de collègues) et qui admet, met en liste d'attente ou rejette les candidatures. Ce travail est extrêmement important de deux points de vue :

- il est substantiel et chronophage. Il faut examiner plusieurs dizaines ou centaines de dossiers pour former la prochaine cohorte d'étudiants et de diplômés⁸ ;
- il est crucial et plein d'enjeux. Le risque de mal choisir, de ne pas retenir les candidats ayant les meilleures chances de suivre la formation avec succès, d'éliminer des aspirants qui auraient pu faire tout aussi bien, voire mieux, est une responsabilité pour le bon déroulement de la formation comme pour l'avenir des candidats.

Pour ce que nous avons observé, la sélection commence par une étude détaillée des dossiers et se poursuit parfois par un entretien, avec l'objectif d'identifier les candidats qui ont les meilleures chances :

- d'enrichir leurs connaissances et leurs compétences à partir de leur bagage académique antérieur ;
- de s'intégrer dans un groupe qui se réunira moins souvent que dans un cursus académique et dont la cohésion, la complémentarité, la capacité au travail collectif seront importantes ;
- de convaincre un employeur de leur volonté et de leurs compétences pour réussir à faire complémentirement le travail productif et le travail étudiant.

De façon très majoritaire, c'est d'abord le bagage académique, donc le parcours scolaire et universitaire, qui est pris en compte par les responsables de formation. Ceux-ci regardent très attentivement la série du baccalauréat⁹, les notes obtenues dans le parcours antérieur, en accordant une importance variable aux matières générales et aux matières techniques (plus spécifiques) selon la filière, la spécialité, le niveau, mais aussi le point de vue des enseignants.

⁷ En DUT, Parcoursup ; en licence et master une plate-forme propre à l'université.

⁸ Une responsable de DUT nous a indiqué recevoir 1 800 dossiers sur Parcoursup, répondre favorablement à 500, recevoir 150 candidats et en inscrire finalement une soixantaine.

⁹ En DUT, les séries les plus recherchées par ordre décroissant sont les séries générales, les séries technologiques (l'apprentissage doit respecter le quota national de 34 %) et les séries professionnelles.

Il existe souvent en DUT et licence pro et parfois en master une moyenne plancher (12 voire 14) au diplôme précédent au-dessous de laquelle les dossiers sont éliminés. Au niveau du DUT, l'objectif est de sélectionner les candidats qui présentent les meilleures garanties d'obtenir le diplôme, de réussir leur contrat en entreprise¹⁰ et de poursuivre leurs études, sachant que selon les spécialités, 70 à 90 % des diplômés s'inscrivent en licence (pro ou générale), en école d'ingénieurs ou de commerce. L'évaluation s'appuie également sur les éléments de présentation : qualité de rédaction, de syntaxe, d'orthographe et de mise en page du CV et de la lettre de motivation qui figurent toujours dans le dossier, même quand il s'agit de bacheliers candidats à une première année d'enseignement supérieur (dont le CV est évidemment plus léger). À la différence des autres voies d'études, l'anonymisation des candidatures sur Parcoursup n'est pas la règle pour les diplômes préparés en apprentissage. Les appréciations sur les bulletins scolaires et les pièces justificatives de titres ou de diplômes, les lettres de motivation, les fiches « activités et centres d'intérêt » et l'information sur le lycée d'origine sont donc intégrés au dossier des candidats. Les responsables pédagogiques connaissent ainsi de manière précise la scolarité, le comportement en classe, le projet professionnel et l'environnement socio-culturel des jeunes.

Lorsqu'un oral complète le processus, la présentation est un élément de différenciation : degré de préparation de l'entretien, registre de langage, tenue vestimentaire, hexis corporel, sont supposés traduire la rigueur étudiante et permettre une anticipation sur les chances d'accès à un contrat d'apprentissage.

Exemple 1 : une sélection avec primauté au niveau académique

« Ce qui prime, c'est le niveau académique [...] On recherche des profils qui vont réussir dans la formation [...] Tout étudiant de L3 (chez nous) ayant eu au moins 12 de moyenne est assuré d'avoir une place en M1 s'il candidate [...] la L3 va être utilisée pour voir si l'étudiant est toujours impliqué mais on a une meilleure connaissance du niveau en bac+2, en BTS ou en DUT (la plupart de nos étudiants en L3 et des candidats en M1 ont fait un BTS ou un DUT) [...] On aura tendance à accorder plus de crédit à un étudiant dont la lettre de motivation par exemple n'aura pas de fautes d'orthographe, ou pas trop [...] Je n'ai pas souhaité mettre d'entretien pour des raisons de temps, mais pas que ça. Précédemment, j'ai fait des entretiens pour le recrutement d'un autre master et j'ai eu l'impression d'avoir fait ça pour rien : les entretiens n'ont eu aucune influence sur les résultats en confirmant à chaque fois l'avis que je m'étais fait à partir du dossier. [...] Pour les entrées en M2 [d'étudiants venant de l'extérieur du M1], je prends aussi l'avis de la collègue du CFA qui nous accompagne et qui connaît très bien ce Master puisqu'elle le suit depuis sa création ». (Responsables d'un M1 et d'un M2 en gestion qui sélectionnent en M1 une trentaine d'étudiants parmi environ 400 candidatures et une dizaine en M2 sur une cinquantaine de candidats).

De manière contre-intuitive, les candidats postulant aux formations ayant l'assurance d'un contrat d'apprentissage n'ont pas la garantie d'être inscrits. Ceci est plus particulièrement vrai pour l'accès au DUT où les critères scolaires sont de plus en plus décisifs compte tenu du rôle propédeutique de ce diplôme. En la matière, Parcoursup est loué par les responsables pédagogiques parce qu'il met en avant les critères scolaires alors qu'auparavant la sélection attachait plus d'importance à l'obtention d'un contrat d'apprentissage¹¹

Exemple 2 : le rôle second du contrat d'apprentissage au moment de la sélection

¹⁰ Contrats d'une durée de 2 ans.

¹¹ À condition qu'il reste des places non pourvues, l'IUT est tenu d'accepter des candidats ayant signé un contrat avec un employeur et qui ont été refusés sur critères scolaires.

« On a des étudiants qui disent qu'ils ont une entreprise et ils pensent que de ce fait on va les recruter. C'est forcément un argument qui vient à un moment ou à un autre pour nous aider à décider. Après on réfléchit aussi parce que ce n'est pas parce qu'un étudiant a une entreprise qu'on va forcément le recruter. On est de plus en plus stricts sur ce point-là. On regarde les résultats scolaires, les appréciations sur les bulletins, le comportement. On a toute une première phase quantitative où on élimine un grand nombre de dossiers tout simplement par les résultats. [...] Ce qui est aussi caractéristique des apprentis, c'est que parfois ils sont d'excellents professionnels et l'entreprise est vraiment très contente d'eux, mais ils ne sont pas très scolaires. On est de plus en plus réticents parce qu'on veut recruter des apprentis qui aient le niveau du DUT. Cela reste notre critère de base. Et le DUT nécessite d'être capable de suivre des cours, de rendre des devoirs, ça a quand même un côté très suivi et très scolaire. Les semaines sont de 35 h en moyenne. Il faut être motivé, il faut travailler en même temps quand on est en entreprise, » (Directrice des études, 2^{ème} année DUT gestion, logistique et transport)

L'appréciation de la motivation complète celle faite sur le dossier scolaire. Il s'agit d'abord de mesurer si le candidat connaît le diplôme, le contenu de sa maquette, les débouchés professionnels qu'il prépare ou si cette formation n'est pas vraiment ciblée. Même si chaque enseignant sait que « son » diplôme n'est en général qu'un choix parmi d'autres, il attend une justification de cette candidature. Rien de tel qu'une lettre de motivation « circulaire » pour pousser au rejet du dossier. L'objectif est ensuite d'évaluer la capacité à suivre une formation en alternance, donc une ou deux années de travail en cours et chez un employeur.

Si ce second aspect est pris en compte par les responsables de diplôme, il apparaît clairement que le pari sur la bonne intégration dans une structure de travail est beaucoup plus compliqué à objectiver que l'anticipation sur la capacité probable à suivre les enseignements et à s'intégrer « scolairement ». C'est d'autant plus difficile que le niveau de formation est inférieur et que l'âge est bas et donc les expériences limitées. Il est assez clair que l'accès à un DUT en apprentissage repose fortement sur la qualité du dossier scolaire, ce qui concourt à éliminer une grande partie des bacheliers pro :

Exemple 3 : le renforcement des critères académiques pénalise les Bac pro

« Avant, on avait beaucoup de Bac pro logistique, mais aussi d'autres Bac pro. C'était soit des intérimaires, soit ils étaient embauchés l'été, et comme ils étaient très pros, ils avaient été avant en apprentissage et ils étaient très connectés au monde professionnel, ils avaient beaucoup de facilités pour arriver avec des contrats. Mais ils avaient de grandes difficultés à sauter le pas entre l'enseignement professionnel et l'enseignement technologique. » (Directrice des études, 1^{ère} année DUT Gestion logistique et transport).

Plus on avance dans le niveau de formation, plus les autres dimensions (personnalité, motivation, expériences) prennent de l'importance pour les responsables de formation qui valorisent alors moins les notes (sans les négliger) et plus ce qui ressort des CV, des lettres de motivation et des entretiens. Les modalités et critères de sélection confirment le positionnement majoritaire des apprentis du supérieur telle que Gilles Moreau l'a décrit : « leur trajectoire scolaire satisfaisante ne les conduit pas à chercher une forme substitutive alternative à l'école. [...] L'apprentissage leur permet d'accéder au marché du travail et de s'insérer dans des entreprises autrement que par les stages scolaires. » (Moreau, 2013, 46).

À ce stade de notre enquête, nous n'avons pas eu l'occasion d'échanger explicitement sur ce sujet avec des employeurs ou des recruteurs qui examinent les candidatures aux contrats d'apprentissage. Nous avons cependant pu discuter de cet aspect avec un chargé de mission d'un CFA ainsi qu'avec des enseignants qui échangent régulièrement avec leurs interlocuteurs

dans les structures où alternent leurs étudiants et nous nous référons aussi à notre expérience de responsables de cursus.

Trois éléments essentiels ressortent à ce sujet :

- les CFA préparent les étudiants admis par les responsables de formation à la course au contrat d'apprentissage en les aidant à perfectionner leur présentation écrite et orale¹². Comme nous l'a expliqué un chargé des relations entreprise du CFA en poste depuis 10 ans, il cherche à ajuster les candidats aux offres en fonction de sa connaissance des structures et des maîtres d'apprentissage : degré de maturité attendu, capacité d'expression orale (essentielle pour certains postes), proximité géographique (favorisant la ponctualité) ;
- les chargés de mission des CFA comme les recruteurs et maîtres d'apprentissage accordent une grande confiance au jugement des responsables pédagogiques. Ils font le tri parmi les candidats retenus par l'université avec un taux d'échec dans la recherche de contrats variable selon les niveaux et les filières ;
- l'anticipation et le ciblage de la recherche du contrat d'apprentissage par le candidat sont souvent des critères de sérieux et d'organisation importants pour les recruteurs qui font une sélection plus ou moins stricte selon les filières et les employeurs.

Exemple 4 : un accès très sélectif aux contrats d'apprentissage

« On organise le recrutement de nos étudiants sur la base de leurs connaissances des prérequis nécessaires pour suivre les 2 années de master et sur la motivation, la façon dont la personne se présente à l'entretien : est-ce que c'est quelqu'un qui va trouver facilement sa place dans une entreprise ? [...] On les accompagne, on les aide à bien présenter leur CV et leur lettre de motivation, quelles entreprises cibler sur la base de l'entretien avec eux, on les oriente vers un métier où ils s'épanouiraient plus facilement d'après le profil qu'on décèle [...] On est conscients de ce que recherche l'industriel, il recherche l'autonomie, quelqu'un qui très rapidement prenne beaucoup de responsabilités [...] tous les étudiants m'ont pas cette capacité intrinsèquement, donc il faut les accompagner pendant leur recherche [...] Trouver un contrat d'apprentissage dépend de la conjoncture, en général 50 % des étudiants que nous avons sélectionnés trouvent. (Responsable d'un Master en chimie en apprentissage - et en formation continue - durant les 2 années, recrute 30 étudiants sur une centaine de candidatures).

La très large ratification par les recruteurs d'apprentis des choix des responsables des formations traduit une confiance dans leur compétence professionnelle¹³ et dans les expériences globalement très réussies : notre interlocuteur du CFA évalue à plus de 95% les contrats d'apprentissage qui vont au bout de l'échéance prévue. Cette confiance est d'autant plus grande que les relations sont anciennes, or l'ancienneté est fréquente parce que les responsables des formations en alternance restent généralement durablement en fonction et parce que les structures qui accueillent des apprentis le font souvent de manière répétée (même si ce n'est pas chaque année). Les relations de confiance entre ces deux catégories sont renforcées par l'intermédiation assurée par les chargés de mission de CFA, qui eux aussi gèrent durablement les diplômés.

2.2 Le poids des « qualités personnelles » des apprentis

¹² Dans le CFA étudié, les ateliers de rédaction du CV et les entraînements aux entretiens sont animés par des *coachs*. Des *jobs dating* sont organisés avec des entreprises partenaires à la recherche d'apprentis.

¹³ Il est notable que dans ce contexte, on ne voit guère se manifester le supposé éloignement du monde universitaire par rapport au « monde économique ».

La sélection porte aussi sur certaines qualités des étudiants qui sont recherchées et valorisées. Au-delà du capital scolaire, le capital symbolique (capacités de présentation, aptitude aux jeux de rôles, compétences réflexives, connivence avec le système universitaire) compte beaucoup. Ce recrutement d'apprentis s'appuie, notamment au niveau master, sur « un curriculum caché » constitué de « savoirs, savoir-faire et notamment savoir-être qui, s'ils n'apparaissent pas explicitement au programme scolaire dispensé à l'école obligatoire, jouent pourtant un rôle actif dans les chances d'être retenu par une entreprise formatrice, participant ainsi à reproduire certaines inégalités sociales » (Ruiz, Goastellec, 2016, 124). Si les ressources qui concernent le champ académique sont incontournables pour être retenu, les secondes, qui portent sur les caractéristiques socioculturelles, permettent d'augmenter ses chances, et sont souvent déterminantes pour passer devant d'autres candidats de même niveau scolaire, ainsi « l'accès aux filières professionnelles du supérieur est réservé en majorité aux jeunes les plus dotés en capital social » (Lemistre, 2015, p. 69).

Les entretiens avec les candidats sont l'occasion d'évaluer leur projet professionnel et leurs motivations personnelles, autant d'indices sur leurs chances de signer un contrat d'apprentissage¹⁴.

Exemple 5 : le projet professionnel gage d'employabilité

« Je regarde beaucoup les projets professionnels. Un étudiant peut avoir 15 de moyenne, si derrière il n'a pas un projet professionnel qui tient la route, il n'y a aucun intérêt à l'intégrer en licence. Parce qu'en fait, il faut que le jeune soit employable en apprentissage à court terme et employable dans le monde du travail pour un poste fixe à moyen long terme, puisque l'objectif d'une LP c'est de rentrer immédiatement dans le monde professionnel à la fin de la formation. Même si on en a certains qui veulent faire des masters derrière, mais cela doit rester à la marge. [...] Après je fais des entretiens avec eux, et je vois si cela tient par rapport au papier. Je vois si les jeunes se sont bien positionnés en recherche d'emploi parce que souvent ils se disent qu'ils vont faire de l'apprentissage, mais le CV n'est pas prêt, ils n'ont pas réfléchi ce sur quoi ils souhaitent travailler, à la manière dont ils vont présenter leurs acquis pour pouvoir avoir un potentiel employeur. Si les jeunes ne sont pas encore dans une démarche de recherche d'emploi au moment où ils postulent ce n'est pas forcément bon signe. » (Responsable d'une licence pro Métiers de la communication).

Nous avons aussi repéré des caractéristiques et comportements qui jouent un rôle de stigmates (Goffman, 1975), notamment les apparences renvoyant aux stéréotypes négatifs portant sur « les jeunes d'aujourd'hui » (« zappeurs, négligents, peu engagés », etc.), *a fortiori* quand il s'agit de « jeunes de banlieue » (« peu intégrés et peu intégrables, peu adaptés et peu adaptables », etc.). Le jogging et la casquette, le portable à la main et les écouteurs au cou, le manque de ponctualité et le langage décalé constituent ainsi d'évidents signaux (fréquemment évoqués par les chargés de missions du CFA) dont on perçoit aisément le rôle de repoussoirs et dont les candidats acceptent et réussissent le plus souvent à se défaire. Mais, c'est plus fondamentalement la jeunesse, l'appartenance sociale (quand on vient d'un milieu populaire), les caractéristiques ethnoraciales souvent combinées aux situations résidentielles que les candidats à l'apprentissage (comme à un contrat de travail) sont implicitement appelés à effacer de leurs apparences, mais aussi de leurs comportements et de leur habitus pour être admis à concourir dans les compétitions sociales (formation, emploi, insertion) où il s'agit de

¹⁴ Les réponses positives précisent aux candidats qu'ils sont admis « sous réserve de la signature d'un contrat d'apprentissage », l'admission n'est définitive qu'après la signature d'un contrat avec un employeur. Si certains jeunes débute la formation sans employeur et ont jusqu'à décembre pour trouver un contrat, ce n'est pas sans risque puisqu'ils devront abandonner la formation en cas d'échec.

« mériter » sa place. Cela tend à confirmer que « les apprentis du "haut" ne sont pas les apprentis du "bas" » (Kergoat, 2010, 1) et que l'apprentissage contribue peu à démocratiser l'enseignement supérieur : « n'importe quel » étudiant n'entre pas en apprentissage, ce qu'il ne faut pas minimiser quand on évoque l'avantage des diplômés passés par l'apprentissage sur le marché de l'emploi.

Leurs critères de jugement poussent les responsables de diplôme à valoriser les candidats qu'ils estiment aptes au salariat, ce qui conduit à écarter des jeunes qui ne disposent pas de relations dans le monde du travail et qui peinent à construire un réseau en raison de leur milieu social, de leurs origines ethniques ou culturelles. Ce mode de sélection favorise des candidats dont le profil préfigure une insertion aisée, à savoir des jeunes sachant exprimer un projet de formation personnel orienté vers l'emploi. Ainsi, la capacité à se présenter de manière claire, pragmatique et déterminée et à afficher un projet professionnel et personnel raisonné et situé dans un contexte professionnel délimité est souvent déterminante. C'est d'autant plus vrai quand les candidats mettent en avant des qualités qui font sens pour les responsables de diplôme, compte tenu de leur parcours où s'entremêlent parfois diverses expériences professionnelles. On retrouve ici certains constats de Lazuech (2000) dans son étude sur la préparation à l'insertion professionnelle des jeunes diplômés des écoles de commerce et d'ingénieurs qui montrent le poids des dispositions pour anticiper l'avenir et se valoriser personnellement et qui sont inégales selon l'origine sociale avec comme facteur déterminant la proximité sociale entre recruteur et candidat.

2.3 Quels liens entre la sélection à l'entrée en apprentissage et l'insertion professionnelle ?

Les diplômés passés par l'apprentissage semblent avoir un avantage significatif à leur arrivée sur le marché du travail. De nombreuses données statistiques montrent une « plus grande vitesse de primo-insertion des apprentis » (Cart et *al.*, 2018, 109) comparée à celle des autres sortants de niveau équivalent. La qualité de leurs emplois semble également meilleure que celle des autres débutants, comme le montre l'enquête du Céreq sur la Génération 2010¹⁵.

Pourtant cet avantage est variable : « En termes d'accès à l'emploi (vitesse d'accès au premier emploi, temps passé en emploi), l'apprentissage constitue un avantage d'autant plus faible que le niveau de formation augmente » (Cart, Léné, 2015, 255). Les résultats spectaculaires en Bac + 2, et notamment en DUT, doivent être relativisés par le fait que la proportion de poursuites d'études est très élevée et que seuls des effectifs très restreints de ces diplômés recherchent un emploi, leur faible nombre et leur formation très pointue favorisent probablement leur insertion professionnelle rapide. En outre, l'effet favorable à court terme de l'apprentissage ne se vérifie pas toujours et s'inverse même parfois à moyen terme en raison du « caractère spécifique de la formation reçue » (Cart, Léné, 2015, 255). Celle-ci tend en effet à limiter l'adaptabilité aux évolutions du travail et la mobilité professionnelle, ce qu'admettent même d'ardents promoteurs du développement de l'apprentissage (Cahuc, Ferracci, 2014). Le constat est donc plus contrasté qu'on ne l'entend souvent. L'interprétation est encore plus complexe quand on se propose d'interroger les causes des écarts entre sortants d'apprentissage et sortants de formation initiale traditionnelle dans la recherche d'emploi, comme le montrent différents travaux (Arrighi, 2013).

Trop souvent, le pas est franchi entre d'un côté le constat d'une corrélation entre variables et de leur succession dans le temps et de l'autre l'affirmation d'un lien de causalité direct et simple faisant d'un des éléments (l'apprentissage) la cause de l'autre (l'insertion rapide) alors

¹⁵ Voir données sur la version en ligne sur le site.

que « les modalités de l'alternance recouvrent des réalités diverses et [...] que cette diversité influence l'usage et les effets de l'alternance sur les conditions d'insertion des diplômés » (Beaupère, Collet, 2017, 81). L'apparence d'une causalité forte de l'alternance, en particulier de l'apprentissage, sur l'insertion professionnelle a abouti depuis les années 1980 à idéaliser cette modalité pédagogique en tant que solution aux difficultés d'entrée dans l'emploi et au chômage des jeunes : « d'un dispositif existant, particulier et circonscrit, il [l'apprentissage] devient désormais pensé comme une solution à caractère universel » (Arrighi, 2013, 51). C'est oublier le caractère particulier et contingent des relations entre la formation et l'emploi qui constituent toujours une construction sociale mettant en jeu une multitude d'acteurs, d'institutions et de variables.

Si l'on peut retenir la probabilité d'une préférence pour les anciens apprentis de la part de certains employeurs qui valorisent les apprentissages « concrets » et les expériences de formation *in situ*, on doit d'abord rappeler que sa concrétisation par l'embauche d'apprentis n'est absolument pas automatique, mais dépend tout à la fois :

- du contexte économique (conjoncture et réalités locales) qui génère ou non un besoin d'embauche au moment et dans le bassin d'emploi où de jeunes apprentis diplômés cherchent à s'insérer professionnellement ;
- du fonctionnement du sous-système d'emploi sectoriel et territorial qui affecte une préférence des employeurs pour tel ou tel contrat avec tel ou tel type de salariés ;
- de la reconnaissance variable des formations et des diplômes par les employeurs et leurs représentants (chambre de commerce, syndicat patronal) ;
- de la qualité et de l'ancienneté des liens entre les acteurs de la formation et les employeurs de la spécialité concernée.

Le fait d'être passé par l'apprentissage pour réaliser une formation, et mieux encore avoir eu un diplôme, peut effectivement donner un avantage dans la recherche d'emploi. Celui-ci doit cependant faire l'objet d'une analyse ne se limitant pas aux bienfaits intrinsèques de la formation et de la voie suivie. D'autres aspects comptent en effet dans les arbitrages des recruteurs, ainsi « les profils des étudiants apprentis et les critères de sélection à l'entrée des formations sont à prendre en considération pour appréhender ces questionnements » (Beaupère, Collet, 2017, 80).

Comme on l'a vu, « n'importe quel » étudiant ne devient pas apprenti compte tenu de la double sélection initiale. On peut alors poser l'hypothèse que cette sélection à l'entrée est largement prédictive du succès à la sortie puisque, là encore, « n'importe quel » diplômé ne trouve pas un emploi de façon rapide. La combinaison de ressources scolaires et a-scolaires, de compétences cognitives et non cognitives, de capitaux de différentes natures qui est recherchée et valorisée pour obtenir en amont le droit de suivre une formation universitaire en apprentissage constitue aussi un avantage substantiel en aval dans la tentative d'une jeune diplômé de convaincre un recruteur.

Si cette hypothèse se vérifie, ne peut-on alors considérer que si les formations en apprentissage préparent efficacement la future insertion professionnelle, elles présélectionnent aussi les futurs vainqueurs (au moins relatifs) de la compétition entre jeunes primo-arrivants sur le marché du travail ? La sélection à l'entrée en apprentissage ne serait-elle pas une sorte de prophétie autoréalisatrice : l'avantage ultérieur à la formation procédant alors largement de la reconnaissance initiale ? Or, la dotation des jeunes aspirants en capitaux socioculturels n'est pas socialement aléatoire, mais relève de déterminants – pour ne pas dire de déterminismes – largement liés à la naissance et à la position sociale des étudiants.

S'il tend à modifier l'ordre des sortants de formation dans la file d'attente des demandeurs d'emploi, le développement de l'apprentissage n'est pas une solution réelle au chômage des jeunes et à leurs parcours chaotiques durant leur parcours d'insertion dans la mesure où il ne modifie ni la quantité d'emplois disponible, ni leur organisation. Il peut en revanche contribuer à donner une nouvelle apparence aux illusions sur la primauté des efforts et des mérites individuels dans la quête de formations performantes et de stratégies efficaces de recherche d'emploi. Il contribue également à réactualiser les illusions sur la supposée adéquation entre des formations (bien conçues et bien ciblées) et des emplois qui émergeraient dès que de jeunes « talents » seraient prêts à les occuper avec efficacité. Aujourd'hui comme hier, « orienter la formation professionnelle en fonction de besoins instantanés exprimés par les employeurs, en supposant une stricte adéquation entre formation et emploi » (Dumartin, 1997, p. 59) est une erreur au regard du fonctionnement de l'emploi, des modes de recrutement des employeurs et des trajectoires professionnelles des individus.

Conclusion

L'enquête exploratoire que présente ce texte est un travail qui reste à poursuivre sur le terrain choisi et à élargir à d'autres établissements et territoires pour solidifier et peut-être atténuer nos conclusions provisoires. Mais, loin d'être isolés, nos premiers résultats rejoignent différents travaux antérieurs dont nous avons fait état et permettent donc de regarder avec circonspection tant l'enthousiasme dont l'apprentissage est l'objet que la croyance dans son efficacité mythifiée face aux difficultés des jeunes diplômés lorsqu'ils tentent d'accéder à l'emploi.

Il paraît très important d'une part de relativiser les effets propres de l'apprentissage sur l'insertion, d'autre part d'être conscient de la multiplicité des facteurs permettant d'expliquer les avantages relatifs des apprentis et enfin de garder en tête les risques de renouvellement de la sélection sociale à l'université via l'apprentissage compte tenu de l'impact probablement décisif des modalités et des critères de sélection pour entrer dans les formations en apprentissage. Les liens entre formations et emplois restent, on le voit, une question complexe (Giret *et al.*, 2005) et un objet d'étude vivant.

À l'heure où l'emploi des jeunes, déjà difficile et dégradé depuis 40 ans, risque de subir de lourdes conséquences de la crise économique consécutive à la crise sanitaire liée au coronavirus, il n'est pas inutile de savoir ce qu'il est possible et ce qu'il serait imprudent d'attendre d'un recours massif à l'apprentissage.

Bibliographie

- Abriac D., Rathelot R., Sanchez R. (2019), « L'apprentissage entre formation et insertion professionnelles », Insee, *Formations et emploi édition 2019*.
- Agulhon C. (2007), « La professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale ? », *Recherche et formation*, n°54, 11-27.
- Arrighi J.-J., Brochier D. (2005), « 1995-2003 : l'apprentissage aspiré par le haut », *Céreq, Bref*, n° 217.
- Arrighi J.-J. (2013), « L'apprentissage et le chômage des jeunes : En finir avec les illusions », *Revue française de pédagogie*, n° 183, 49-57.
- Beaupère N., Collet X., Issehnane S. (2017), « L'alternance à l'université, quel effet propre sur l'insertion ? », *Formation Emploi*, n°138, 79-97.

- Bourdoncle R. (2000), « Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs », *Recherche et formation*, n°35, 117-132.
- Briant de V., Glaymann D. (2013), *Le stage. Formation ou exploitation ?*, Rennes, PUR.
- Brucy G. (2013), « L'apprentissage ou... les apprentissages ? », *Revue française de pédagogie*, n°183, 15-25.
- Cahuc P., Ferracci M. (2014), « L'apprentissage au service de l'emploi », *Notes du conseil d'analyse économique*, n°19, 1-12.
- Cart B., Léné A. (2015), « Avant-propos », in G. Boudesseul, B. Cart, T. Couppié, J.-F. Giret, P. Lemistre, M.-H. Toutin, P. Werquin (eds.) « Alternance et professionnalisation : des atouts pour les parcours des jeunes et les carrières ? », Céreq, *Relief*, n°50, 255-269.
- Cart B., Léné A., Toutin M.-H. (2018), « L'apprentissage favorise-t-il toujours l'insertion professionnelle ? », in T. Couppié, A. Dupray, D. Épiphane, V. Mora (Coord.), *20 ans d'insertion professionnelle des jeunes : entre permanences et évolutions*, 109-116.
- Céreq, *Enquêtes Génération*. En ligne : <https://www.cereq.fr>.
- Champy-Remoussenard P. (2008), « Incontournable professionnalisation ». *Savoirs*, n°17, 51-61.
- Dubar C. (2001), « La construction sociale de l'insertion professionnelle », *Éducation et sociétés*, n°7/2001/1, 23-36.
- Dumartin S. (1997), « Formation-emploi : quelle adéquation ? », *Économie et statistique*, n°303, 59-80.
- Gayraud L., Simon-Zarca G, Soldano C. (2011), « Université : les défis de la professionnalisation », Céreq, *Notes Emploi Formation*, n°46.
- Giret, J.-F, Lopez A., Rose J. (coord.) (2005), *Quelles formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte.
- Glaymann D. (2017), « L'"inemployabilité" des jeunes diplômés : une construction sociale », in G. Tiffon, F. Moatty, D. Glaymann, J.-P. Durand (Dir.), *Le piège de l'employabilité. Critique d'une notion au regard de ses usages sociaux*, Rennes, PUR, 215-230.
- Goffman E. (1975), *Stigmate*, Paris, Minuit.
- Insee (2018), « L'insertion des jeunes », *Formations et emploi, édition 2018*.
- Issehnane S. (2011), « Le développement de l'apprentissage dans le supérieur : une évaluation empirique à partir de l'enquête Génération 2001 », *Travail et Emploi*, n°125, 27-29.
- Kergoat P. (2010), « Les formations par apprentissage : un outil au service d'une démocratisation de l'enseignement supérieur ? », Céreq, *Net.Doc*, n°75.
- Kergoat P., Quenson E. (2011), « Usages de la formation et production des inégalités sociales dans les grandes entreprises », *Rapport ACI Éducation et Formation*, 236 p.
- Lazuech G. (2000), « Recruter, être recruté : l'insertion professionnelle des jeunes diplômés d'écoles d'ingénieurs et de commerce », *Formation Emploi*, n°69, 5-19.
- Lefresne F., (2003), *Les jeunes et l'emploi*, Paris, La Découverte.
- Lopez A., Sulzer E. (2016), « Insertion des apprentis : un avantage à interroger », Céreq, *Bref*, n°346.
- Lemistre P. (2015), « La professionnalisation des formations initiales : une solution aux mutations du marché de l'emploi pour les jeunes ? », *Revue française de pédagogie*, n°192, 61-72.
- Maillard F. (2012), « Professionnaliser les diplômés et certifier tous les individus : une stratégie française indiscutable ? ». *Carrefours de l'éducation*, n°34, 29-44.
- Moreau G. (2013), « Apprentissage (s). Homogénéité et hétérogénéité d'un dispositif », *Revue Française de pédagogie*, n°183, 39-48.
- Quenson E., Coursaget S. (Dir.). (2012), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*. Toulouse, Octarès.
- Rose J. (2014), *Mission insertion. Un défi pour les universités*, Rennes, PUR.

- Ruiz G., Goastellec G. (2016), « Entre trouver et se trouver une place d'apprentissage : quand la différence se joue dans la personnalisation du processus », *Formation emploi*, n°133, 121-138
- Sanchez R. (2004), « Les contrats d'apprentissage et de qualification : les caractéristiques individuelles des bénéficiaires restent essentielles pour expliquer l'insertion », *Dares, Premières synthèses*, n° 05.1.
- Sarfati F. (2014), « L'alternance au risque de la sur-sélectivité », *Revue française de socio-économie*, n°14, 71-92.
- Tanguy L. (Eds) (1986), *L'introuvable relation formation-emploi : un état des recherches en France*, La Documentation Française.
- Vernières M. (dir.) (1997), *L'insertion professionnelle, analyses et débats*, Paris, Economica.
- Vincens J. (2005), « L'adéquation formation-emploi » in J.-F. Giret *et al. Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte, 149-162.