



HAL
open science

Développement des compétences non académiques à l'université : quel(s) impact(s) sur l'employabilité des diplômés de master ?

Nesha Nohu

► **To cite this version:**

Nesha Nohu. Développement des compétences non académiques à l'université : quel(s) impact(s) sur l'employabilité des diplômés de master ?. Education. Université Bourgogne Franche-Comté, 2022. Français. NNT : 2022UBFCH004 . tel-04067244

HAL Id: tel-04067244

<https://theses.hal.science/tel-04067244>

Submitted on 13 Apr 2023

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.



**THESE DE DOCTORAT DE L'ETABLISSEMENT UNIVERSITE DE BOURGOGNE
FRANCHE-COMTE
PREPAREE A L'INSTITUT DE RECHERCHE EN ÉCONOMIE DE L'ÉDUCATION
(IREDU)**

École doctorale SEPT (Sociétés, Espaces, Pratiques, Temps)

Doctorat de Sciences de l'Éducation et de la formation

Par

Nesha NOHU

**DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES NON ACADÉMIQUES À
L'UNIVERSITÉ : QUEL(S) IMPACT(S) SUR L'EMPLOYABILITÉ DES DIPLÔMÉS
DE MASTER ?**

Thèse présentée et soutenue à DIJON, le 07 mars 2022

Sous la direction de

Madame Sophie MORLAIX

Composition du Jury :

Catherine Agulhon, Maître de conférences HDR émérite, Université de Paris Descartes

Claire Bonnard, Maître de conférences, Université de Bourgogne Franche Comté

Sophie Morlaix, Professeur des universités, Université de Bourgogne Franche Comté

Sondess Zarrouk, Professeur des universités, Université de Haute Alsace, présidente du jury

L'université de Bourgogne Franche-Comté n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les thèses : ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.

*À mon père,
À ma mère.*

REMERCIEMENTS

Ce travail de thèse n'aurait jamais vu le jour et ne serait jamais arrivé à son terme sans Sophie Morlaix, ma directrice de thèse, que je remercie profondément. Son soutien et sa présence dans les moments de motivation comme dans les épreuves que j'ai traversées font d'elle la personne la plus importante dans l'accomplissement de ma thèse. Ces modestes remerciements ne suffiront à lui exprimer ma gratitude et ma reconnaissance.

Je remercie également Mesdames Agulhon, Zarrouk d'être les rapporteuses de ma thèse ainsi, que Madame Bonnard, pour avoir accepté d'être membres du jury de thèse et pour avoir accepté d'évaluer mon travail.

Je remercie Claire Michot, pour m'avoir permis de travailler à ses côtés et pour m'avoir facilité dans le recueil de la base de données qui a servi à mon travail. Je remercie également Jean-François Giret, directeur de l'IREDU. Mes sincères remerciements vont à Bertille Theurel, toujours là quand j'ai eu besoin de son aide, jusqu'à la dernière minute. Je remercie les membres de l'IREDU, ceux qui sont là aujourd'hui mais également ceux qui ont poursuivi leur chemin ailleurs, pour leur aide, les moments d'échanges, les encouragements et les moments agréables partagés spécialement au bureau des doctorants.

Ma gratitude va particulièrement à Arthur Sawadogo pour son soutien, la relecture d'une partie de la thèse et son aide précieuse, en particulier pour la partie analyse.

Ma reconnaissance va également à Imène Benameur et Marià Cobos pour leur solide soutien durant toutes ces années.

Enfin je voudrais exprimer de nouveau un profond remerciement, à mon père, qui m'a encouragé à aller jusqu'au bout surtout lorsque cela me semblait impossible, ma mère pour son réconfort et pour avoir su me faire relativiser les moments difficiles, et à tous les membres de ma famille qui m'ont soutenu depuis le début. Une mention spéciale à Yamina pour les discussions autour des différentes notions abordées dans la thèse, et Sheyma pour leur relecture et les encouragements surtout en cette fin de thèse.

SOMMAIRE

Introduction générale. Le contexte	1
PARTIE 1. Cadre d'analyse	5
Chapitre premier. Qui sont les jeunes qui se présentent sur le marché du travail ?	5
Introduction	5
Section 1. De la massification à la démocratisation : les grandes évolutions au sein du système de formation.....	6
A. Les lois Ferry et l'amorce d'une massification	6
B. De la loi Haby au socle commun.....	8
1. De l'esquisse d'une démocratisation	8
2. ... à une volonté de réduire les inégalités ?.....	9
C. Peut-on parler de démocratisation scolaire ?.....	10
1. Quelques données empiriques en période de réformes	11
2. Quand peut-on parler de démocratisation ?.....	15
3. Les inégalités sociales persistent-elles ?	16
D. L'ouverture statistique de l'enseignement supérieur.....	18
Section 2. Démocratisation de l'enseignement supérieur et rendements de l'éducation	22
E. Peut-on parler de démocratisation de l'enseignement supérieur ?.....	22
F. Quel(s) rendement(s) de l'éducation à travers la théorie du capital humain ?.....	25
1. Les fondements de la théorie du capital humain	26
2. Les théories alternatives au capital humain.....	28
3. Les prises en compte des discriminations	31
G. Le déclassement des diplômés de l'enseignement supérieur	32
Section 3. L'évolution de la structure de la population active	38
A. Une population de plus en plus qualifiée et diplômée.....	38
B. Une place plus grande sur le marché du travail est faite aux femmes.....	42

C. L'évolution du marché du travail au regard des secteurs d'activités et des types d'emploi.....	43
Résumé de chapitre	44
Chapitre Deuxième. L'évolution du marché du travail et le rôle de l'individu	46
Introduction	46
Section 1. De la qualification à la compétence : la place de l'individu sur le marché du travail a évolué	46
A. De la qualification	47
1. L'approche substantialiste de G. Friedman.....	47
2. L'approche relativiste de P. Naville	50
3. A. Touraine et la "qualification sociale ».....	52
B. ... A la compétence	56
1. La compétence : rupture ou continuité de la notion de qualification	57
1.1. La compétence : en rupture avec la qualification.....	57
1.2. La compétence comme continuité de la qualification	58
2. L'exemple des travailleurs sociaux	61
2.1. L'exemple de la profession policière	62
2.2. Le métier d'enseignant	63
3. La compétence le long d'un continuum	64
4. Différentes définitions de la compétence	65
4.1. L'importance de l'action	66
4.2. L'importance du contexte.....	66
Section 2. L'individu comme « acteur » de sa carrière	69
A. L'évolution des carrières : des carrières linéaires aux carrières nomades	69
1. De la carrière linéaire	69
2. ... à de nouveaux concepts de carrières	71
B. La redéfinition du succès au travail : Des critères objectifs aux critères subjectifs .	74
C. L'employabilité : nouveau concept adapté aux évolutions de carrières.....	76
1. Origine du concept d'employabilité	76
1.1. L'employabilité dichotomique	77
1.2. L'employabilité socio-médicale, l'employabilité politique et l'employabilité-flux.....	77

1.3. L'employabilité performance, l'employabilité initiative et l'employabilité interactive	78
2. Deux approches de l'employabilité	79
2.1. Une approche globale de l'employabilité.....	79
2.2. L'approche individuelle de l'employabilité	79
3. Quelle définition de l'employabilité ?.....	80
4. La difficile mesure de l'employabilité	80
Résumé de chapitre	82

Chapitre Troisième. Les compétences non académiques au service de l'employabilité ?..... 83

Section 1. Des compétences non académiques pour répondre aux exigences du marché du
travail..... 84

A. Quels impacts des compétences non académiques pour les individus ?	84
1. Quels impacts sur les résultats scolaires ?.....	85
2. Un lien établi avec les revenus du travail.....	86
2.1. Les compétences non académiques comme condition de la performance ...	86
2.2. Impact des compétences non académiques sur les revenus du travail	87
B. Comparaison de la perception des jeunes et de celle des recruteurs	89
1. Quelles compétences sont jugées importantes par les étudiants ?.....	89
2. Ces compétences sont-elles en adéquation avec celles attendues par les recruteurs ?	92
2.1. L'importance des compétences non académiques pour les recruteurs.....	92
2.2. Quelles compétences non académiques sont essentielles sur le marché du travail selon les recruteurs	94

Section 2. Compréhension du concept de compétences non académiques

A. Définitions des compétences non académiques : un débat autour de la notion de transférabilité	100
B. ... Mais des caractéristiques communes se dégagent.....	101
1. L'importance du relationnel dans la définition des compétences non académiques 102	
2. La transversalité des compétences	102
3. Des compétences acquises.....	104
C. Quelles typologies et mesures des compétences non académiques ?.....	105
1. Compétences interpersonnelles versus compétences intrapersonnelles	106

2.	La mesure des compétences non académiques.....	108
-	Tests psychologiques.....	109
-	Entretiens et questionnaires.....	110
3.	La perception des individus : intérêts et limites.....	111
	Résumé de chapitre.....	113
	 PARTIE 2. Méthodologie de la recherche et présentation de l'échantillon.....	 114
	 Chapitre Quatrième. Méthodologie de la recherche.....	 114
	Introduction.....	114
	Section 1. Questionnement de la recherche : Problématique et hypothèses de recherche .	115
A.	Problématique.....	115
B.	Hypothèses de recherche.....	117
C.	Modèle théorique de la recherche.....	120
	Section 2. Outil de collecte des données.....	122
A.	Le choix du questionnaire et la passation.....	122
B.	Composition du questionnaire.....	123
1.	Les caractéristiques personnelles et scolaires.....	123
2.	La situation professionnelle.....	124
3.	La formation universitaire.....	124
4.	Les compétences non académiques.....	125
	Section 3. Comparaison des compétences développées en formation et des compétences utilisées en emploi : quelques ajustements.....	130
A.	Les compétences développées en formation.....	130
1.	Courtoisie, politesse, sympathie, amicalité, agréabilité et altruisme.....	130
2.	Autonomie, prise de décision, de risque, d'initiative, de responsabilité, conscienciosité.....	131
3.	Éthique professionnelle, ponctualité, disposition au travail, professionnalisme, bonne présentation.....	131
B.	Les compétences utilisées en emploi.....	131
	Section 4. Employabilité : quels critères ?.....	136
A.	L'employabilité est la capacité à trouver un premier emploi.....	137
B.	L'employabilité consiste à être capable de conserver un emploi ou un travail une fois obtenu.....	138

C. L'employabilité concerne l'indépendance sur le marché du travail et la capacité à retrouver un emploi	139
D. L'employabilité est une question de qualité du travail.....	140
Chapitre cinquième. caractéristiques de l'échantillon.....	143
Section 1. Caractéristiques sociales et universitaires des diplômés de master de l'échantillon.....	143
Section 2. Caractéristiques professionnelles des diplômés de master de l'échantillon.....	147
Section 3. Quelques éléments sur les diplômés à la recherche d'un emploi au 1 ^{er} juin 2017	154
Section 4. La perception des diplômés sur la formation	155
A. Perception de la satisfaction de la formation par les diplômés	155
B. Perception du rôle de la formation sur l'insertion par les diplômés.....	156
C. Perception les diplômés sur l'adéquation entre l'emploi et le diplôme	157
D. Perception les diplômés sur l'adéquation entre l'emploi et la formation.....	158
Résumé de chapitre	159
 PARTIE 3. Effets des compétences non académiques sur l'employabilité des diplômés de master	160
 Chapitre sixième. Compétences non académiques : de l'université à l'emploi	161
Section 1. Les compétences non académiques dans la formation universitaire	161
A. Quelles compétences non académiques sont développées pendant la formation universitaire	162
1. Des compétences non académiques développées en formation	162
2. Classement des compétences non académiques développées en formation et top10 des plus développées	165
B. Développement des compétences non académiques : quelques éléments de comparaison.....	167
1. Développement des compétences non académiques selon le genre	167
2. Développement des compétences non académiques : des disparités selon la composante	170
Section 2. Compétences non académiques développées en formation versus compétences non académiques utilisées en emploi	174
A. Quelles compétences sont les plus utilisées en emploi	175

1. Des compétences non académiques plus ou moins utilisées en emploi selon le genre	176
2. Selon le secteur d'activité, les compétences non académiques n'ont pas la même utilité.....	178
B. Compétences utilisées en emploi vs compétences développées en formation : quelles concordances ?	179
1. Compétences non académiques développées en formation et utilisées en emploi : des similitudes	181
2. Compétences non académiques développées en formation et utilisées en emploi : des disparités	182
3. Dans l'ensemble les compétences développées en formation sont utilisées en emploi.....	183
Résumé de chapitre	185
 Chapitre septième. Effet des compétences non académiques sur les critères de l'employabilité	186
Introduction	186
Section 1. Probabilité d'être en emploi : effet des compétences non académiques	189
Section 2. Probabilité de conserver son emploi : effet des compétences non académiques	198
Section 3. Probabilité de retrouver un emploi : effet des compétences non académiques.	205
Résumé de chapitre	211
 Chapitre huitième. Compétences non académiques et qualité de l'emploi	213
Introduction	213
Section 1. Compétences non académiques et salaire	214
A. Déclassement salarial des individus de l'échantillon	214
B. Effet des compétences non académiques sur le revenu.....	217
C. Développement des compétences non académiques des individus déclassés	227
Section 2. Compétences non académiques et niveau d'emploi.....	230
A. Qualité et niveau de l'emploi occupé par les diplômés de master	230
B. Niveau de l'emploi occupé et rôle des compétences non académiques	234
section 3. Compétences non académiques et statut de l'emploi.....	241
A. Qualité de l'emploi et statut de l'emploi occupé par les diplômés de master	241
1. Description de l'échantillon	241

2. Rôle des variables de contrôle sur le statut de l'emploi	242
B. Effets des compétences non académiques sur le statut de l'emploi	245
Résumé de chapitre	252
Conclusion générale, limites et perspectives	253
BIBLIOGRAPHIE	258
Annexes	282
Index	314
Tables des tableaux	314
Table des figures	317
Tables des graphiques	318
Table des encadrés.....	318
Résumé	319
Abstract	319

Introduction générale. Le contexte

« L'éducation est la priorité nationale. Le service public [...] contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. [...] Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté » (Article L111-1 du code de l'Education).

Préparer les individus à la vie professionnelle fait partie des grands défis du système éducatif français. En France, en 2017, la population active est estimée à 29,7 millions de personnes de 15 ans ou plus regroupant 26,9 millions d'actifs ayant un emploi et 2,8 millions de personnes au chômage¹. Le taux de chômage s'établit ainsi à 9,4 % de la population active² avec des variations selon l'expérience et le niveau de diplôme. Ainsi, le taux de chômage est plus élevé pour les jeunes nouvellement entrant sur le marché du travail sans diplôme (48,4 % en 2017) par rapport aux individus expérimentés et plus diplômés (4,2 % en 2017)³.

La population française connaît une augmentation du nombre de diplômés parallèlement à une augmentation du nombre d'emplois qualifiés. L'augmentation du nombre de diplômés dans l'enseignement supérieur est également synonyme d'un taux de chômage élevé pour cette catégorie puisqu'il se situe autour de 10 % depuis plusieurs années⁴, même si les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur sont moins confrontés au chômage que les moins diplômés.

Des modifications structurelles du marché de l'emploi peuvent également expliquer ce taux de chômage important, d'un point de vue quantitatif et qualitatif. Par exemple, nous observons une augmentation de la population active liée à l'insertion croissante des femmes sur le marché du travail (67 % de femmes actives en 2012 contre 53 % en 1975), à une sortie des seniors plus tardive (notamment liée à l'âge de départ en retraite) et une entrée des jeunes également plus tardive (due à l'allongement de la scolarité). En matière de qualité de l'emploi, le marché du travail connaît une augmentation des contrats précaires et des emplois à temps partiels (Cabannes, 2014). Les évolutions sur le marché du travail ces dernières décennies, sont également le fait de la concurrence internationale accrue, de l'innovation, de la croissance des services, notamment financiers (Marchand, Minni, 2019). Dernièrement le développement du numérique et du digital amène à créer des emplois d'un type nouveau.

¹ TEF, édition 2019

² *ibid.*

³ *ibid.*

⁴ Insee, enquête Emploi ; TEF, édition 2020

Face à ces évolutions, il semble donc nécessaire de voir comment l'université française répond à ce nouvel enjeu c'est-à-dire comment elle prépare ses étudiants à s'insérer sur le marché du travail et à répondre aux attentes des employeurs, notamment à travers le développement de compétences dites non-académiques (Duru-Bellat, 2016). En effet, ces dernières décennies, de plus en plus, le marché du travail, qui a connu de grandes mutations, demande aux employés une implication dans l'activité professionnelle et non plus une simple exécution mécanique des ordres (Léné, 2003). Nait alors la nécessité pour les employés de détenir d'autres compétences que les compétences techniques demandées jusqu'alors (Bailly & Léné, 2015). Dès lors, un enjeu considérable se manifeste du côté des systèmes de formations, particulièrement en matière d'adéquation emploi-formation, puisque les jeunes diplômés sont peu nombreux (moins de la moitié) à exercer un métier correspondant à leur spécialité de formation (Aschieri, 2012 ; Frayssinhes, 2019).

L'objectif principal de cette thèse consiste donc à éclaircir le rôle de l'université dans l'insertion des diplômés, notamment ceux de master, grâce au développement de compétences dites non académiques.

Ce questionnement nous a conduit à débiter ce travail par la volonté de comprendre qui sont les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur qui vont s'insérer sur le marché du travail actuel (chapitre 1), et quelles évolutions ont marqué le système d'enseignement supérieur ces dernières années.

Une fois ces premiers rappels et descriptifs de la population étudiante énoncés, nous nous intéresserons à l'insertion des jeunes diplômés sur le marché du travail . Nous étudierons pour cela dans un second chapitre des éclairages nous permettant de comprendre l'évolution du marché du travail, marché du travail qui évolue au rythme de l'innovation et de la technologie, entraînant un glissement en matière d'attentes de la part des recruteurs. L'appréciation de l'évolution du marché du travail constituera donc notre deuxième chapitre. Un focus particulier pourra être fait sur la notion d'employabilité en lien avec les évolutions du marché du travail. Nous nous interrogerons ensuite sur le rôle des compétences non académiques développées par les diplômés dans leur employabilité. Pour cela, nous étudierons dans un troisième chapitre, les travaux réalisés pour comprendre les effets de ces compétences non académiques sur l'employabilité. Nous reviendrons pour cela sur les différentes définitions, les classifications et mesures des compétences non académiques.

Ainsi, après avoir défini la problématique de ce travail de recherche, à savoir « *L'université participe-t-elle à l'employabilité des diplômés à travers le déploiement des compétences non académiques ?* », nous exposerons les choix méthodologiques qui sous-tendent ce travail de recherche dans un chapitre quatrième.

Le chapitre cinquième permettra de présenter l'échantillon à travers les caractéristiques sociales, scolaires et professionnelles des individus interrogés.

Enfin la dernière partie du travail s'intéressera aux analyses et à la discussion. L'ensemble des hypothèses posées dans le chapitre quatrième, à travers différents traitements statistiques seront testées, infirmées ou confirmées et mises en lien avec les travaux réalisés antérieurement.

PARTIE 1. Cadre d'analyse

CHAPITRE PREMIER. QUI SONT LES JEUNES QUI SE PRESENTENT SUR LE MARCHE DU TRAVAIL ?

INTRODUCTION

Si au niveau microéconomique, l'importance de la formation ne fait plus de doute aujourd'hui, en France, le système scolaire d'avant le 19^{ème} siècle était comme inexistant, et la place des individus au sein de la société était basée sur des critères sans lien avec leur niveau d'éducation. C'est une décision macroéconomique, à travers la concurrence internationale, qui a influencé la décision de l'état d'éduquer sa population. Pour se positionner face aux concurrents internationaux, il semblait de plus en plus nécessaire d'avoir des individus compétents. L'école a donc cherché à éduquer plus d'individus pour que sa population soit davantage compétitive. C'est donc pour répondre à un besoin économique que le système éducatif français a évolué.

Au regard des différentes législations mises en place, dans cet objectif économique, nous pouvons mieux comprendre l'évolution du système éducatif français.

SECTION 1. DE LA MASSIFICATION A LA DEMOCRATISATION : LES GRANDES EVOLUTIONS AU SEIN DU SYSTEME DE FORMATION

A. Les lois Ferry et l'amorce d'une massification

La lutte contre les inégalités scolaire débute dès le 19^{ème} siècle alors que le système éducatif français est divisé en deux organisations, l'une étant l'école des moins favorisés et l'autre l'école des classes supérieures de la société. Le déséquilibre dans la fréquentation de ces établissements est lié à l'origine sociale (Prost, 1982). On compte, en effet, en 1928-1929, 4 millions d'élèves des écoles primaires, qui constituent les écoles des moins favorisés contre 170 000 élèves dans l'enseignement secondaire réservé aux plus favorisés.

La première vague de massification scolaire que connaît la France aura lieu avec les lois Ferry qui instaurent l'obligation, la laïcité et la gratuité de l'école (gratuité qui n'affectait pas le secondaire, composé de lycées gérés par l'État et de collèges communaux, restant payant).

Cette massification prend place dans un contexte particulier, celui de vouloir rompre avec l'ingérence de la sphère religieuse sur l'éducation de la jeunesse française, ce qui a abouti à ces lois, qui rendent l'instruction obligatoire et surtout, laïque.

Dans les années 1930 la massification continue lorsque le Front populaire allonge la scolarité jusqu'à l'âge de 14 ans. L'instruction primaire alors gratuite et obligatoire pose ses limites puisque le caractère discriminant est maintenu. En effet, ces 14 années ne correspondent qu'à l'enseignement primaire, le secondaire reste encore le propre de certaines classes sociales.

Le primaire, sanctionné par le Certificat d'Études Primaires (CEP), nécessaire à la titularisation dans les administrations, les services publics et les collectivités territoriales, reste encore inaccessible à une grande partie des élèves. On compte près d'un élève sur deux qui quitte l'école dans les années 1930 sans l'obtenir (Prost, 1992).

L'entrée dans les grandes écoles et grandes administrations, conditionnée par l'obtention du baccalauréat, reste à la portée d'une infime partie d'une classe d'âge. Seul 1% des élèves en 1881 ont obtenu le baccalauréat et son évolution est très lente puisqu'il n'atteint que 2.7% en 1936.

Si durant cette période, plus nombreux sont les jeunes accédant à l'éducation, chaque catégorie sociale accède à un niveau d'instruction correspondant à la place qu'elle occupera dans la société. Le système scolaire continue de reproduire la même inégale répartition du capital culturel entre les classes sociales (Bourdieu Pierre & Passeron Jean-Claude, 1970).

Mais la V^{ème} République vient marquer un tournant dans l'organisation scolaire. C'est à partir de 1959, et de la Réforme Berthoin, que le système éducatif évolue tant au niveau de la fréquentation que de la structure. Alors que le système éducatif ne parvient pas à former aux emplois demandés sur le marché du travail (Bongrand, 2012), une volonté naît à cette époque de palier à cette insuffisance. Si le primaire et le secondaire ne désignaient pas des étapes successives de la scolarité des élèves mais des enseignements et établissements organisés en parallèle, la réforme prône le décroisement entre les établissements et entre les filières. Ainsi les collèges et lycées scolarisent dorénavant les élèves de la 6^{ème} à la 3^{ème}, les centres d'apprentissage deviennent des collèges d'enseignement technique (CET) et les cours complémentaires se transforment en collège d'enseignement général (CEG).

Dans cette organisation, le premier cycle du secondaire (6^{ème} et 5^{ème}) a pour objectif de conduire les élèves à l'orientation qui leur correspond le mieux avec la possibilité de poursuivre en filières générales ou en filières technologiques. La nouveauté réside dans le fait que l'orientation se fait désormais selon le mérite et non plus selon l'origine sociale. Les conséquences sont immédiates, on note une progression rapide des effectifs. Le nombre d'élèves scolarisés dans les CEG progresse de 474 500 élèves en 1959-1960 à 789 300 élèves en 1963-1964.

Par ailleurs, cette même année sera pensée l'allongement de la scolarité obligatoire qui sera prolongée à 16 ans. Toutefois, l'orientation à la fin de la 5^{ème} n'a pas changé la structure des établissements, chacun restant dans l'établissement dans lequel il avait débuté ses études et la formation aux grandes écoles reste destinée à l'élite.

La réforme Berthoin sera rapidement suivie de la réforme Fouchet-Capelle (1963) repoussant d'une part l'orientation à la fin de la 3^{ème} et créant d'autre part les collèges d'enseignement secondaire (CES). Ces derniers sont composés de trois filières différentes ; l'enseignement général long, sanctionné par le baccalauréat ; l'enseignement général court, complété par une classe complémentaire ou conduisant à l'enseignement professionnel et le cycle de transition, suivi d'un cycle terminal pratique.

B. De la loi Haby au socle commun

1. De l'esquisse d'une démocratisation ...

L'année 1975 marque un nouveau tournant dans l'organisation du système éducatif français avec la création du collège unique, par la réforme Haby, mettant fin aux trois cycles des CES. Désormais, tous les élèves fréquenteront les classes de 6^{ème} sans distinction.

La réforme Haby s'inscrit dans le cadre du VII^{ème} plan⁵ qui devait permettre de répondre aux besoins de l'économie saturée. « A côté d'un nombre limité de postes hautement qualifiés, l'industrie, et même le secteur tertiaire ont tendance, en effet, à proposer une proportion élevée, sinon accrue, de tâches répétitives et parcellaires, qu'une main-d'œuvre sans qualification peut tenir. »⁶.

L'idée de conduire les élèves en fonction de leurs capacités en fin de 3^{ème} vers l'enseignement qui leur convient le mieux, à savoir, l'enseignement général, technique ou professionnel permet de conduire un certain nombre de jeunes (en particulier les redoublants) vers l'enseignement professionnel notamment.

Cette nouvelle réforme, d'une part, ne réduit pas les inégalités mais fait survenir, d'autre part, de nouveaux problèmes notamment en raison de l'hétérogénéité des publics au sein des établissements (difficultés d'adaptation, incivilité, échec scolaire des moins favorisés, etc.). Si avant l'ouverture de l'école à tous, les élèves provenaient de milieux comparables et donc partageaient une culture et un rapport à l'école similaires, le modèle d'enseignement existant n'était pas adéquat aux nouveaux élèves et l'ouverture de l'école à tous n'a pas permis d'intégrer les élèves de la même manière. Au lieu de transformer le contenu et la pédagogie ainsi que la formation des enseignants pour permettre une intégration de ces jeunes, c'est à travers la création de filières technologiques que la réponse à la massification a eu lieu.

La lutte contre les échecs scolaires et la nécessité de répondre aux nouvelles exigences sociales d'élévation du niveau de culture et de qualification professionnelle, se manifeste réellement en 1982, dans le rapport intitulé "Pour un collège démocratique", dans lequel on insiste sur une

⁵ Le septième Plan est voté le 21 juillet 1976 pour la période de 1976 à 1980. L'économie mondiale frappée par la crise et la croissance fortement ralenti, ce plan avait pour objectif de préparer une relance structurelle de la croissance française en présageant une reprise de l'économie mondiale.

⁶ Introduction du rapport final du VII^o plan

démocratisation de l'enseignement. La volonté de conduire 80% d'une classe d'âge au baccalauréat afin de mieux répondre aux besoins du marché du travail (puisque les emplois industriels sont en recul tandis que les emplois qualifiés tendent à s'accroître) est ainsi présentée et s'inscrit dans la loi d'orientation de 1989. Au lycée, le nombre d'élèves fréquentant le lycée passe de seulement 400 000 jeunes en 1958 à plus d'1.5 million au début des années 1990. L'accroissement du nombre d'élèves ayant accès à l'enseignement n'est plus à discuter, l'évolution du système éducatif a permis d'ouvrir les portes du secondaire et par conséquent, un niveau de qualification plus élevé à davantage de jeunes. Toutefois massification et démocratisation ne sont pas synonymes. Une massification sans démocratisation ne représente qu'une croissance du taux de scolarisation. Pour que la massification soit bénéfique, il faut qu'elle progresse vers une démocratisation de l'enseignement. En effet, si la massification ouvre la porte de l'enseignement à un plus grand nombre et pour une scolarité plus longue, la démocratisation permet quant à elle de réduire les inégalités, à travers la poursuite d'études et l'accès aux filières les plus prestigieuses sans distinction de classes sociales ou de genre.

2. ... à une volonté de réduire les inégalités ?

Sous Giscard d'Estaing, et la mise en place du Collège unique, se posait la question d'élever le niveau de connaissance et de culture des Français. Son objectif était d'égaliser les acquis culturels de tous les jeunes français avec la mise en place, dans les programmes scolaires, d'un savoir commun (Giscard d'Estaing, 1976, cité par Lelièvre, 2016).

En 1993, Luc Ferry écrivait dans un rapport du Conseil national des programmes que « C'est dans l'optique d'une démocratisation réussie de notre système d'enseignement qu'il convient, face à l'hétérogénéité des élèves, sinon des classes, de réaffirmer la volonté de transmettre à tous une culture commune, un socle de compétences théoriques, réflexives et pratiques fondamentales [...]. Sans pénaliser en rien les meilleurs élèves, pour lesquels sont prévus des possibilités d'approfondissement, il s'agirait de relever le défi posé par ces élèves « moyen-faibles » qui, sans être en situation d'échec scolaire, parviennent trop souvent en fin de collège munis d'un bagage dont c'est un euphémisme de dire qu'il est insuffisant. Or, c'est bien au collège que s'impose l'idée d'un socle fondamental dont on devrait s'assurer qu'il est transmis à tous : car il peut parfois marquer la fin de la scolarité obligatoire, à tout le moins celle du parcours unique ».

Mais de nombreuses tentatives de traiter d'un « socle commun », d'une « culture commune » ou d'un « savoir commun minimal », n'ont pas abouti (notamment le rapport du Collège de France rédigé par Pierre Bourdieu en 1984 et le rapport Dubet en 1999). C'est en 2005 avec le rapport Thélot et la loi d'orientation que le socle commun de connaissances et de compétences est établi dans la loi.

Le principe du socle commun posé, indique que « la scolarité obligatoire doit garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, auquel contribue l'ensemble des enseignements dispensés au cours de la scolarité. Le socle doit permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel et préparer à l'exercice de la citoyenneté. Les éléments de ce socle commun et les modalités de son acquisition progressive sont fixés par décret, après avis du Conseil supérieur des programmes. ».⁷

Selon le projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture du 8 juin 2014, l'objectif du socle commun est de déterminer les connaissances et les compétences qui ouvrent à tous les élèves cet accès à une « culture commune » nécessaire pour réduire les inégalités. « L'élève apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche ou un projet, dans une situation nouvelle, inattendue ou complexe ». Il semblerait en effet, que les élèves les plus faibles ne soient pas en mesure de solliciter les apprentissages en dehors du contexte d'apprentissage contrairement aux bons élèves (Morlaix, 2016).

C. Peut-on parler de démocratisation scolaire ?

L'enseignement secondaire est l'enseignement le plus concerné par la massification. Même s'il ne fait pas de doute que de grandes avancées ont eu lieu dans l'accès à l'enseignement, la question de la démocratisation de l'enseignement reste encore posée aujourd'hui.

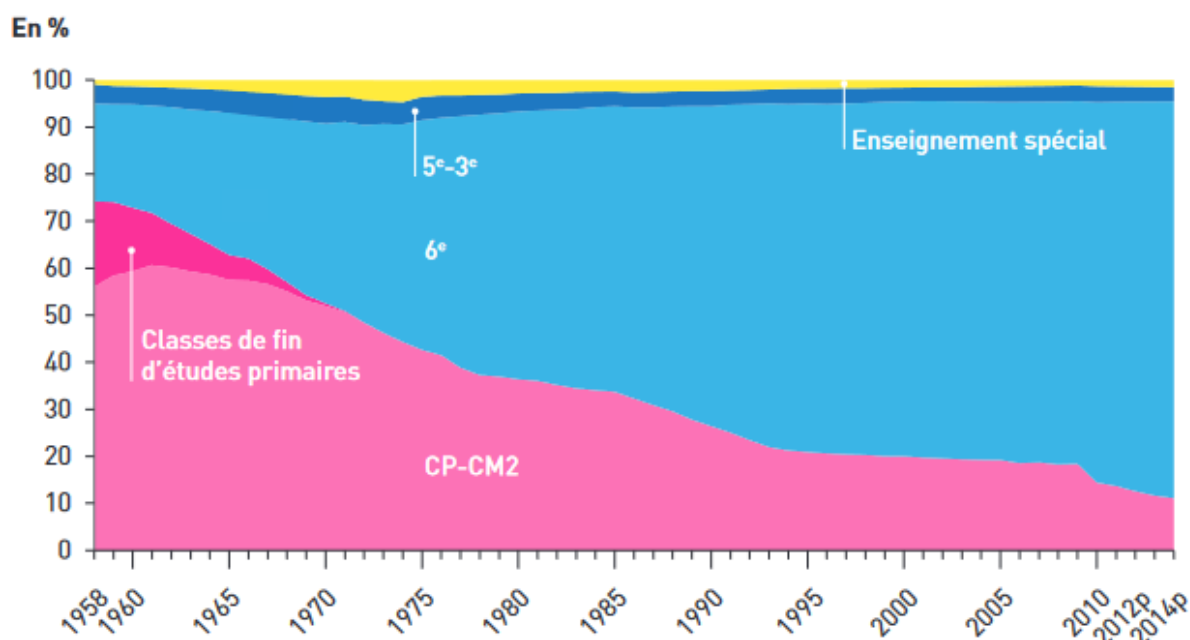
C'est à travers quelques données empiriques, que nous tenterons d'appréhender l'évolution de l'accès à l'enseignement au rythme des évolutions législatives, ci-dessus énoncées.

⁷ Article 13 de la loi d'orientation du 8 juillet 2013

1. Quelques données empiriques en période de réformes

Les inégalités scolaires dans l'accès à l'enseignement primaire et secondaire connaissent un recul (Prost, 1992). Ce recul est vérifié par les données empiriques qui mettent en avant l'évolution de la scolarisation des jeunes depuis la fin des années 1950 au début des années 2010. Les graphiques ci-dessous nous indiquent comment a évolué la scolarisation des jeunes selon leur âge sur la période 1958-2012. Ainsi, l'accès généralisé à la sixième depuis les années 1970, pour les enfants de 11 ans semble se vérifier. En 2012, si une minorité d'élèves sont encore scolarisés à l'école primaire, plus de 80 % des jeunes âgés de 11 ans sont scolarisés dans les classes de sixième contre seulement 25% en 1958 (Graphique 1).

Graphique 1. La scolarisation des jeunes âgés de 11 ans entre 1950 et 2012⁸ ?



Lecture : en 1958, sur 100 jeunes âgés de 11 ans, 74 sont scolarisés dans l'enseignement élémentaire dont 18 dans une classe de fin d'études primaires

⁸ Issu de Defresne & Krop, (2016), La massification scolaire sous la Ve république : Une mise en perspective des statistiques de l'Éducation nationale (1958-2014). Éducation & formations, DEPP, 2016, Massification scolaire et mixité sociale, pp.5-20.

Source : recensements annuels des effectifs d'élèves dans les établissements scolaires du MEN et estimations démographiques de l'Insee. Dans Education et Formation (09/2016).

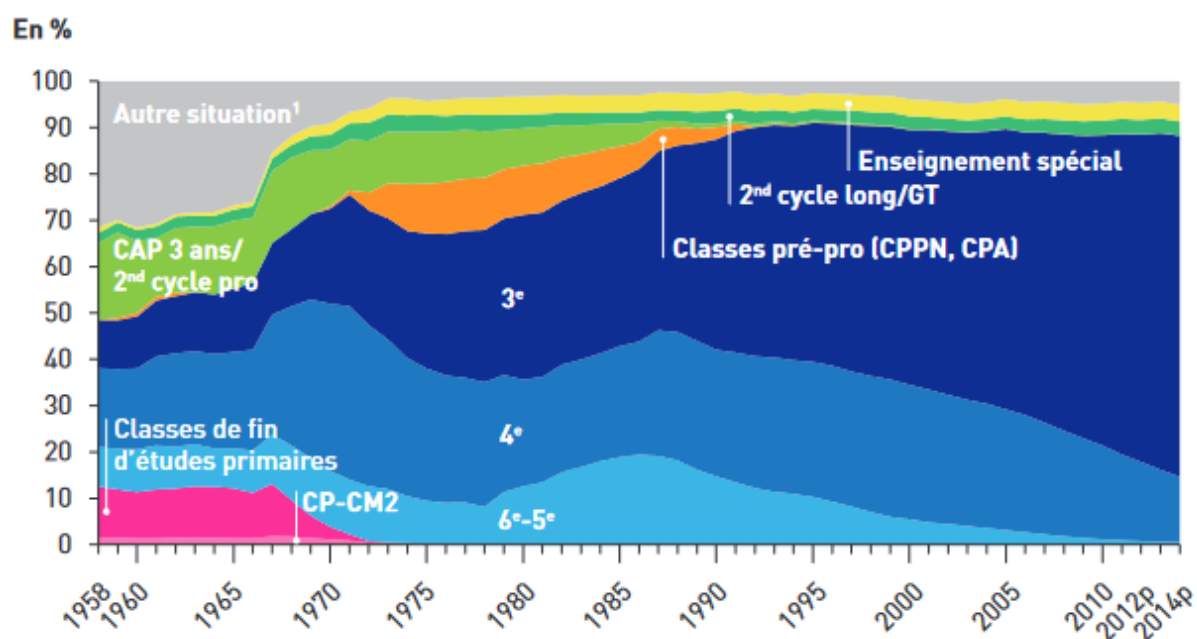
Champ : France métropolitaine, enseignement scolaire public et privé du ministère en charge de l'éducation nationale (MEN).

P : données provisoires

Si l'âge d'entrée en 6^{ème} est de 11 ans, l'accès à la classe de 3^{ème}, sans retard correspond à l'âge de 14 ans. Le graphique ci-dessous indique l'évolution de la scolarisation des jeunes âgés de 14 ans.

Nous constatons qu'une majorité des jeunes âgés de 14 ans sont en classe de 3^{ème} en 2010 contre moins de 50 % en 1958. Par ailleurs, nous observons un recul de l'orientation vers les voies professionnelles. Ces éléments peuvent laisser penser que la majorité des élèves de 3^{ème} n'ont pas de retard en 2010 (Graphique 2) et que les inégalités se réduisent.

Graphique 2. La scolarisation des jeunes âgés de 14 ans entre 1950 et 2012⁹?



Lecture : en 1958, sur 100 jeunes âgés de 14 ans, 68 sont scolarisés par l'éducation nationale, dont 11 dans une classe de fin d'études primaires.

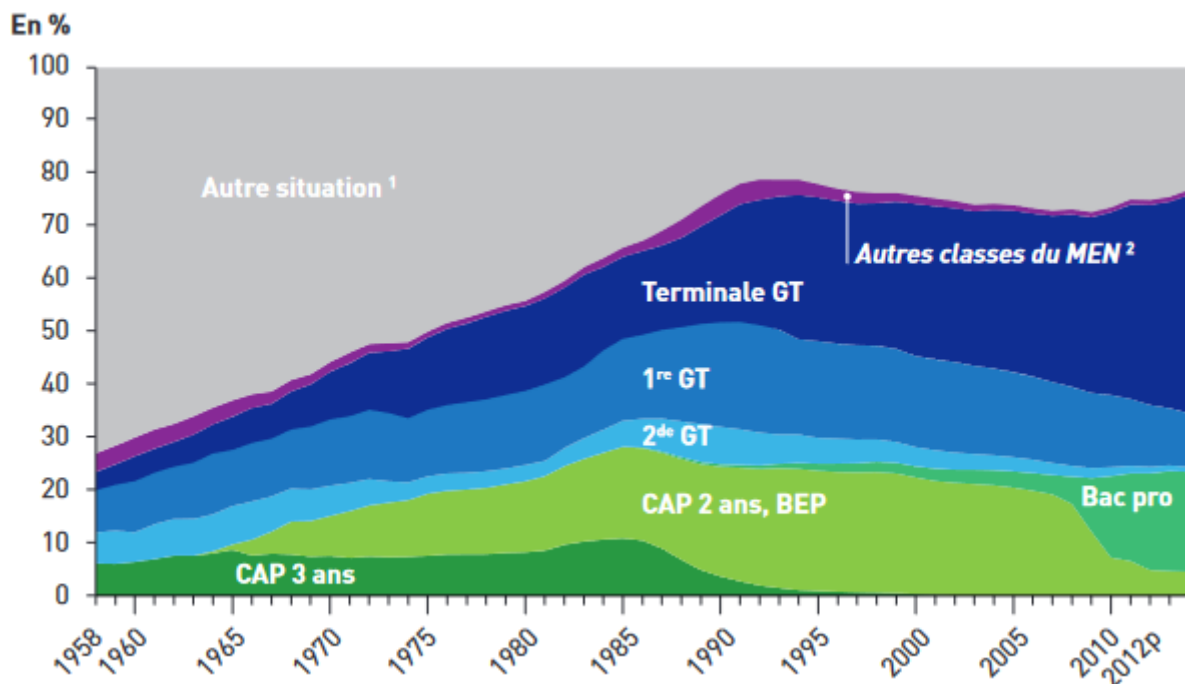
1. Non scolarisé ou scolarisé dans une formation hors éducation nationale (apprentissage, formations agricoles, etc.)

Le graphique 3 nous indique quant à lui que les jeunes de 17 ans prolongent leur scolarité avec le temps. Alors que près de trois quarts des élèves de 17 ans avaient quitté le système éducatif à la fin des années 1950, c'est moins d'un quart dans les années 1990. Si l'on note l'évolution en effectif du nombre d'élèves encore dans le système éducatif à 17 ans, il faut également mettre en évidence l'évolution dans les formations suivies. En effet alors que 20% étaient scolarisés

⁹ Ibid.

dans les années 1960 dans le cycle secondaire, c'est 50% dans les années 1990 qui poursuivent dans le secondaire général ou technologique. Si en proportion on sait l'existence d'un accroissement du nombre d'élèves ayant accès à l'enseignement mais également du nombre d'élèves selon les filières, peut-on alors parler de démocratisation de l'enseignement? Nous pouvons nous demander s'il s'agit d'un recul des inégalités ou d'un simple décalage de celles-ci.

Graphique 3. La scolarisation des jeunes âgés de 17 ans entre 1950 et 2012¹⁰?



Lecture : en 1958, sur 100 jeunes âgés de 17 ans, 27 sont scolarisés par l'éducation nationale ; 73 ne sont pas scolarisés ou sont scolarisés en dehors de l'éducation nationale, en apprentissage notamment.

Les données empiriques présentées ci-dessus ont mis en exergue le fait que les jeunes restent plus longtemps dans le système éducatif avec une faible proportion de retard.

L'évolution du nombre de bacheliers selon les périodes relatives aux législations mises en place montre par ailleurs :

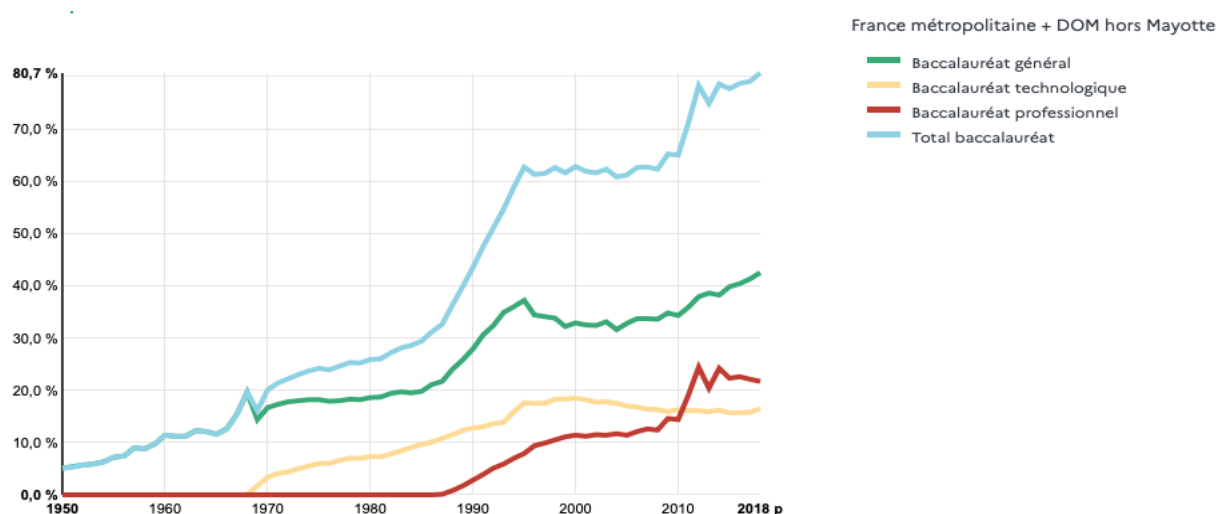
- Une forte hausse du nombre de bacheliers depuis la réforme Berthoin. Sur la période 1959-1975 c'est-à-dire entre la réforme Berthoin et la loi Haby, le nombre de bacheliers connaît une augmentation soutenue. La création des baccalauréats technologiques en

¹⁰ *Ibid.*

1969 notamment participe à cette hausse, faisant passer de 9,7 % d'une génération de bacheliers en début de période à 24,2 % en fin de période, soit une augmentation de plus de 14 points.

- Une stabilisation du nombre de bacheliers sur la période suivante (1975 à 1985) le nombre de bacheliers croît légèrement passant 24,2 % à 29,4 % d'une génération. Mais cela reste dû à l'augmentation des bacheliers technologiques, puisque l'évolution du nombre de bacheliers généraux reste stable sur cette période.
- Une reprise de l'augmentation du nombre de bachelier sur la décennie 1985 à 1995 liée à deux nouveautés, d'une part la création du baccalauréat professionnel en 1985 et d'autre part la loi d'orientation de 1989. On observe alors une croissance rapide du nombre de bacheliers de 29,4 % à 62,7 % d'une classe d'âge.
- Une nouvelle stabilisation depuis 1995 à 2010 le nombre de bacheliers se stabilise autour de 63 %¹¹.

Graphique 4. Proportion de bacheliers dans une génération selon les filières (1950-2008p)¹²



Si les données empiriques, montrent un accroissement du nombre d'élèves au sein du système éducatif ainsi qu'une hausse du nombre de bacheliers, la question de la démocratisation reste posée.

¹¹ Les dernières données (non provisoires) indiquent pour la session de 2017 que la proportion de bacheliers dans une génération atteint 79,6 % (Sources : Depp ; Insee ; Ministère en charge de l'agriculture).

¹² Issu de l'Etat de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et de l'Innovation en France

Sources : MENJS-MESRI-DEPP, Ministère de l'agriculture et de l'alimentation, Insee.

Champ : France métropolitaine + DOM hors Mayotte

2. *Quand peut-on parler de démocratisation ?*

La démocratisation ne correspond pas à la massification, l'augmentation du nombre n'entraîne pas forcément la diminution des inégalités.

C'est ce qui amène Prost, (1992) à distinguer différents types de démocratisation selon le cas dans lequel nous nous situons :

- Lorsque qu'il y a une croissance de l'enseignement même si les inégalités ne sont pas supprimées, c'est le cas de l'allongement de la scolarité, Prost évoque alors la *démocratisation quantitative* (qui renvoie à la massification).
- Lorsque c'est le mérite qui guide l'orientation de chacun et non l'origine sociale, on se situe alors dans une *démocratisation qualitative* qui consiste à réduire les inégalités dans l'objectif de les supprimer. La distinction dans le secondaire ne se fait plus entre ceux qui vont à l'école et ceux qui n'y vont pas, mais elle se fait dorénavant entre ceux qui poursuivent dans le but de préparer le baccalauréat et ceux qui préparent un CAP.

Merle, (2000) de son côté, dissocie trois types de démocratisation qui s'appliquent au niveau baccalauréat et de l'enseignement supérieur.

La *démocratisation uniforme* (reprise des travaux de Goux & Maurin, 1995 lorsqu'ils qualifient les inégalités persistantes qui se sont déplacées) exprime d'une part un accès à l'enseignement supérieur croissant, mais d'autre part, des inégalités dans l'accès à l'enseignement supérieur, selon l'origine sociale, maintenues.

Lorsque les inégalités selon l'origine sociale, dans l'accès à l'enseignement supérieur, se réduisent avec l'accroissement de l'accès au supérieur, le terme de *démocratisation égalitaire* sera alors plus approprié.

Enfin, la *démocratisation ségrégative* correspond à l'accès plus large au baccalauréat pour les différentes classes sociales (toutes séries confondues) mais un accès différent selon les classes sociales et selon les séries de baccalauréat.

La volonté politique, à travers les différentes évolutions et lois instaurées, était-elle de démocratiser l'enseignement pour un accès plus vaste et plus égalitaire ? Si les données statistiques permettent de parler d'ouverture de l'enseignement, cette ouverture ne semble pas être la même pour les enfants de classes populaires et pour les enfants issus des classes favorisées.

3. Les inégalités sociales persistent-elles ?

Dès les années 1970, Bourdieu et Passeron, cherchent à « *analyser les mécanismes proprement pédagogiques par lesquels l'école contribue à reproduire la structure des rapports de classe en reproduisant l'inégale répartition entre les classes du capital culturel* ».

Des inégalités dans la manière dont les jeunes vont aborder l'école sont liées à leur environnement. Si certains jeunes partent défavorisés, notamment en matière de ressources matérielles et culturelles, avant même d'avoir entamé les enseignements, il semble que les « inégalités soient inévitables » (Duru-Bellat, 2007).

Tableau 1. Répartition des admis au baccalauréat en 2016, par origine sociale (en %) pour la France et DOM pour les filières générales, technologique et professionnelle¹³.

	Bac général	Bac technologique	Bac professionnel	Ensemble
Origine sociale renseignée dont :	97,1	95,1	84,9	93,6
Agriculteurs exploitants	1,9	1,5	1,8	1,8
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	9,6	10	12,7	10,4
Cadres, professions intellectuelles supérieures	35,3	17	9,7	25,6
Professions intermédiaires	15,7	15,4	11,3	14,6
Employés	17,3	22	16	17,9
Ouvriers	11,2	19,5	34,4	18,4
Retraités	1,6	1,9	3,6	2,1
Autres personnes sans activité professionnelle	7,3	12,7	10,4	9,2
Ensemble	100,0	100,0	100,0	100,0

L'accès au baccalauréat montrent que les inégalités selon les classes sociales persistent. En 2016, seuls 11,2 % des admis au baccalauréat général (respectivement 19,5 % au baccalauréat technologique et 34,4 % au baccalauréat professionnel) sont issus d'un milieu « ouvriers », contre 35,3 % (respectivement 17 % au baccalauréat technologique et 9,7 % au baccalauréat professionnel) issus d'un milieu « cadres et professions intellectuelles ». Trois ans plus tard, 34 % des bacheliers généraux sont enfants de cadres ou professions intellectuelles supérieures contre 10,8 % de bacheliers dont le père est ouvrier.

¹³ Sources : MENESR-DEPP

Prost (1992) affirme que la croissance des enfants d'ouvriers et d'employés dans les classes de sixième est un gage de démocratisation, il ajoute cependant que l'on ne pourra réellement parler de démocratisation que si ces enfants parviennent plus nombreux à la fin du second degré et non s'ils sont seulement plus nombreux à entrer en sixième. C'est l'achèvement de la scolarité au collège et non plus leur simple entrée au collège qui permettra de soutenir l'existence ou non de la démocratisation.

Si l'entrée en sixième s'est généralisée, (graphique 1 p11), peut-on pour autant parler de démocratisation sans connaître l'issue de la scolarité des jeunes ?

D'ailleurs, Prost (1992) pointe du doigt qu' « *une certaine démocratisation s'est produite mais _ et c'est l'un des résultats majeurs de l'enquête _ elle s'est produite pour l'essentiel, entre 1945 et 1965, sous l'effet de la croissance quantitative de l'ensemble des filières d'enseignements, non par une suite de politiques délibérées. Les réformes du début des années soixante ont eu, au contraire, pour effet d'interrompre ce mouvement encore loin de son terme, voire de l'inverser. Les inégalités entre groupes sociaux qui s'étaient fortement réduites de la guerre aux réformes se sont ainsi trouvées depuis, maintenues, et parfois aggravées.* »¹⁴.

L'accroissement du nombre de jeunes de 14 ans sans retard en classe de troisième (graphique 2 p11) ne permet pas d'en déduire que les jeunes en retard sont, indistinctement, issus de catégories sociales diverses ou majoritairement issus des classe sociales les plus défavorisées. En effet, comme le précisait également Isambert-Jamati dès 1972 (citée par Brucy & Ropé, 2000), les réformes mises en œuvre ces dernières décennies font écho aux orientations qui existaient dès le début du 20^{ème} siècle dont l'idée de répondre aux besoins et évolutions économiques vient instaurer et consolider la hiérarchisation. Les plus « talentueux », qui forment l'élite, seront ceux qui poursuivront les cursus les plus longs et occuperont les fonctions dirigeantes.

De la même manière, Duru-Bellat (2007) montre comme Prost (1992) l'avait constaté concernant la démocratisation, que les politiques mettant en avant un combat contre les inégalités n'y parviennent pas tandis que les inégalités de genre ont observées une baisse au cours du 20^{ème} siècle lorsqu'aucune action politique spécifique n'a été mise en place.

¹⁴ Prost, A. (1992). *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris : PUF. (2^e édition)

Si lorsque l'on parle d'ouverture de l'enseignement il s'agit de celle qui s'est exprimée initialement dans le primaire et plus tard dans le secondaire, nous pouvons nous poser la question de savoir si les inégalités diminuent ou si elles se décalent à l'enseignement supérieur? En effet, Duru-Bellat & Kieffer (2000), précisent que « pour qui s'intéresse au caractère socialement sélectif des parcours scolaires, un niveau scolaire donné perd toute pertinence dès lors qu'y accède l'ensemble d'une génération, et que la sélection se réalise alors à un niveau supérieur ». Il nous faut donc comprendre dans quelles conditions l'université a ouvert ses portes à un plus grand nombre.

Nous aborderons dans la sous-section suivante l'ouverture de l'enseignement supérieur pour ensuite comprendre si l'on peut parler de démocratisation.

D. L'ouverture statistique de l'enseignement supérieur

« Dans tous les pays du monde, et à toutes les époques, les personnes qui ont suivi des études sont « en meilleure situation » sur le marché du travail : pour s'en tenir à deux des caractéristiques majeures de cette situation, ils sont moins confrontés au risque de chômage, et ils reçoivent un salaire plus élevé » (Selz & Thélot, 2004).

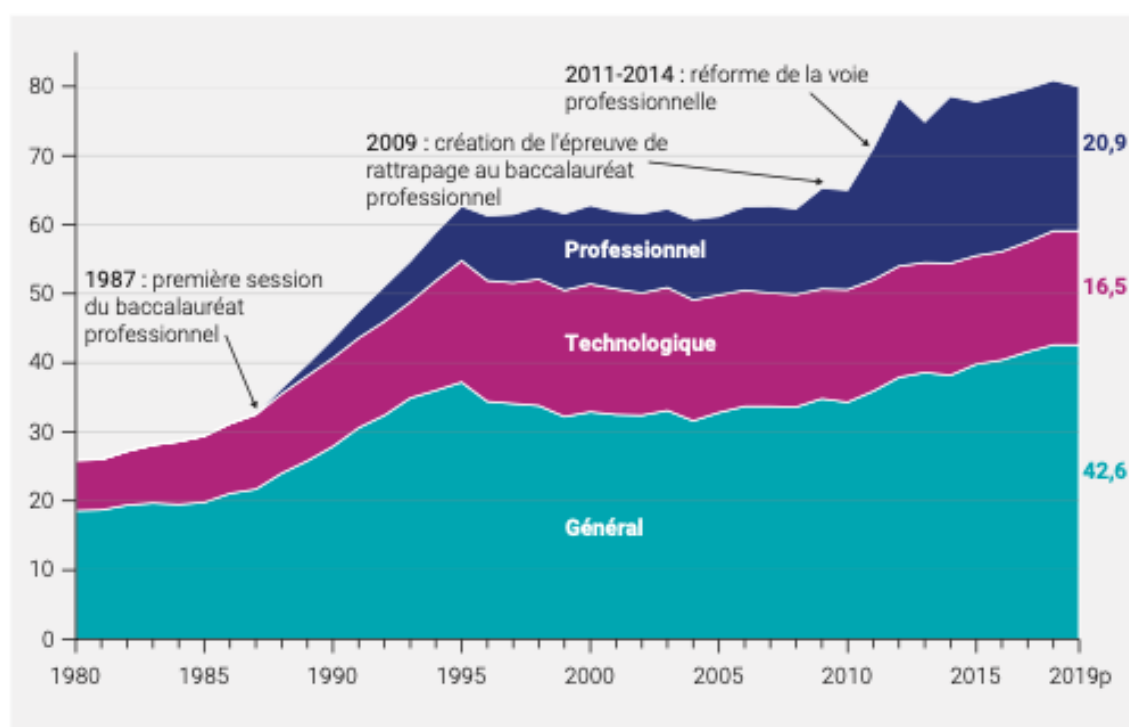
Comme nous l'avons vu, depuis près d'un siècle le nombre de jeunes insérés dans le système éducatif au primaire et au secondaire a crû, et à partir de 1960, le nombre de bacheliers a également connu une croissance très soutenue bien qu'irrégulière, résultant de la conjonction de plusieurs décisions de politiques éducatives, notamment la création des baccalauréats technologiques, délivrés à partir de 1969, et des baccalauréats professionnels en 1985, ainsi que la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, dite aussi loi Jospin¹⁵.

¹⁵ Article 3 de la Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation. « *La Nation se fixe comme objectif de conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle [*CAP*] ou du brevet d'études professionnelles [*BEP*] et 80 p. 100 au niveau du baccalauréat.* ».

En 2019¹⁶, 755 900 candidats du baccalauréat se sont présentés en France et 665 900 ont obtenu le diplôme, 355 700 candidats ont obtenu un baccalauréat général, 137 00 un baccalauréat technologique et 172 500 un baccalauréat professionnel.

L'obtention du baccalauréat étant le moyen légitime d'intégrer l'enseignement supérieur, on constate en 2019¹⁷, que la proportion de bacheliers dans une génération atteint 79,7 % tandis qu'elle ne s'élevait qu'à 25,9 % à la session 1980 (Graphique 5), ouvrant ainsi les portes de l'enseignement supérieur à un nombre plus important de jeunes.

Graphique 5. Proportion de bacheliers dans une génération entre 1980 et 2019¹⁸



Les données statistiques de l'INSEE indiquent que pour l'année 2018/2019, c'est 2 678 700 étudiants inscrit dans l'enseignement supérieur dont 1 614 900 dans les universités. L'accès généralisé au baccalauréat a entraîné des conséquences sur l'enseignement supérieur.

¹⁶ Compte tenu des conditions particulières dans lesquelles les lycéens ont été amenés à passer leur examen en 2019, nous avons fait le choix d'arrêter nos données à 2019.

¹⁷ Données provisoires pour l'année 2019. La proportion de bacheliers dans une génération atteint 79,6 % en 2017.

¹⁸ Source : MENJ-DEPP

Champs : France Métropolitaine + DOM

Ainsi le nombre d'étudiants a doublé en vingt ans, entre 1980 et 2000 (Tableau 2).

Tableau 2. Nombre d'inscrit dans l'enseignement supérieur depuis 1960 (en milliers)¹⁹

	1960	1970	1980	1990	2000	2010	2018	2019	2028 (projection)
Université	215	661	858	1 160	1 397	1 421	1 615	1 635	1 683
dont IUT		24	54	74	119	116	120	121	120
STS	8	27	68	199	239	242	263	262	269
CPGE	21	33	40	64	70	80	85	85	85
Autres établissements et formations	66	130	215	293	454	557	719	742	775
Ensemble	310	851	1 181	1 717	2 160	2 299	2 682	2 725	2 812
Part de l'université (en %)	69,3	77,7	72,7	67,5	64,7	61,8	60,2	60,0	59,9
dont filières longues à l'université (en %)		74,9	68,1	63,2	59,2	56,8	55,8	55,6	55,6
Part des autres établissements et formations (en %)	21,3	15,3	18,2	17,1	21	24,2	26,8	27,2	27,6

[1] hors inscriptions simultanées en licence et CPGE à partir de 2010.

En France, 37,9 % des 25-64 ans ont un niveau de formation de niveau supérieur se plaçant ainsi à la 22^{ème} position des pays de l'OCDE (pour une moyenne OCDE de 38 %). Alors que 24,4 % des 55-64 ans sont diplômés du supérieur en 2019, c'est 48,1 % des 25-34 ans, se plaçant ainsi à la 15^{ème} place des pays de l'OECD²⁰. Selon les générations, on peut observer des différences dans l'accès à l'enseignement supérieur et dans la poursuite d'études longues. Albouy & Tavan, (2007) mettent en avant une ouverture de l'enseignement supérieur en deux phases principales.

Elle concerne en premier lieu les générations nées dans les années 1930, avec une part de diplômés du supérieur qui a doublé. Cette ouverture continue mais se stabilise pour les hommes nés dans les années 1948 à 1962 préférant les filières professionnalisantes courtes au profit des femmes qui continuent d'investir le supérieur.

¹⁹ Issu de l'État de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et de l'Innovation en France

Champs : France Métropolitaine + DOM

Source : MESRI-DGESIP/DGRI-SIES

²⁰ OCDE (2020), Niveau de formation des adultes (indicateur).

Cette ouverture connaît sa deuxième phase pour les générations suivantes (1960 à 1977) s'accroissant pour les femmes et reprenant après une phase de stabilisation pour les hommes, notamment du fait de l'accroissement du nombre de bacheliers pour cette période.

Pour les générations nées entre 1985 et 1994, 33 % ont un niveau d'études supérieur à bac+2, les femmes étant plus diplômées que les hommes (Insee, 2019), et leurs diplômes sont plus élevés (36 % contre 30 % des hommes possèdent un niveau de diplôme supérieur à bac +2²¹). On constate par ailleurs, que le nombre de jeunes qui suivent des cursus longs dans le supérieur croît depuis la fin des années 2000 (Tableau 3).

Tableau 3. Principaux diplômes délivrés dans l'enseignement supérieur²².

	1990	2000	2010	2016
BTS	53,0	94,2	113,5	135,7
DUT	27,8	47,5	47,3	47,7
DEUG, DEUST	88,4	124,7	1,4	///
Licence	71,3	135,0	///	///
Licence LMD	///	///	161,2	180,8
Licence générale	///	///	117,0	133,1
Licence professionnelle	///	///	44,2	47,8
Maîtrise	51,2	93,3	///	///
Master professionnel / DESS	12,6	32,6	60,1	37,6
Master recherche / DEA	20,0	23,4	18,9	11,2
Master indifférencié	///	///	24,5	80,1
Diplôme d'ingénieur	16,1	24,6	32,6	36,3
Diplôme d'écoles de commerce	12,2	18,3	28,9	44,3
Doctorat (hors HDR ¹)	7,2	10,0	11,1	11,3
Diplôme de docteur (santé)	8,8	6,7	7,4	10,2
Capacité en médecine	...	1,6	1,4	1,2
DES, DIS, DESC ²	...	3,2	4,8	8,2

Ces données viennent confirmer l'ouverture aux études supérieures pour un plus grand nombre de jeunes, elles viennent également appuyer l'accroissement du niveau de qualification d'un plus grand nombre depuis 1990. Ainsi, les étudiants du supérieur sont de plus en plus nombreux à quitter le système éducatif après l'obtention d'un diplôme de type bac+5. En effet, le diplôme de master professionnel est délivré à plus de 60 000 étudiants en 2010 alors qu'il ne concernait que 12 600 étudiants en 1990 (intitulé DESS avant la réforme LMD).

²¹ France, portrait social, édition 2019 – Insee références

²² 1. Habilitation à diriger des recherches. 2. DES, DESC : diplôme d'études spécialisées (complémentaires) ; DIS : diplôme interdisciplinaire de spécialisation

Champ : France métropolitaine et DOM hors Mayotte jusqu'en 2011 et y c. Mayotte à partir de 2011.

Source : SIES

Si les jeunes ont davantage accès à l'enseignement supérieur, cette ouverture est-elle égalitaire pour toutes les classes sociales ?

Nous nous proposons d'aborder dans la section suivante la démocratisation dans l'enseignement supérieur et ses conséquences en termes de rendements de l'éducation pour les individus.

SECTION 2. DEMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET RENDEMENTS DE L'EDUCATION

E. Peut-on parler de démocratisation de l'enseignement supérieur ?

Au regard des données institutionnelles (Tableau 1 p16), une réduction des inégalités selon les catégories socio-professionnelles semble mise en avant.

Si l'ouverture de l'enseignement supérieur passe de 8 % des hommes nés au début des années 1930 (respectivement 5 % des femmes) à 39 % (respectivement 47 % des femmes) pour les générations nées au milieu des années 1970, c'est la deuxième phase d'ouverture (selon la définition de Albouy et Tavan, 2007) qui vient offrir la possibilité à un plus grand nombre d'enfants d'ouvriers et d'employés de suivre des études supérieures. En effet, pour les générations nées au début des années 1930 ce sont 38 % d'enfants de cadres et 2 % d'enfants d'ouvriers qui ont accès à l'enseignement supérieur, tandis que pour les générations nées dans les années 1970 on passe à 77 % d'enfants de cadres et 25 % d'enfants d'ouvriers, ce que (Albouy & Tavan, 2007) nomment l'« *ouverture quantitative* »²³.

²³ Albouy V. et Tavan C. (en collaboration avec DUÉE M.) *Massification et démocratisation de l'enseignement supérieur en France*, INSEE Série des documents de travail de la Direction des Études et Synthèses Économiques, 2007, p11.

Ces données indiquent que la massification de l'enseignement supérieur au niveau vertical ne fait plus de doute. En effet, sur l'échelle du temps, nous observons un accroissement du nombre de jeunes accédant à l'enseignement supérieur et ce, quelle que soit leur origine sociale. Néanmoins, et comme nous l'avons précisé pour l'enseignement primaire et secondaire, une massification n'est pas forcément synonyme de démocratisation.

Pour parler de démocratisation il faut, rappelons-le, étudier les inégalités entre les classes sociales. Ainsi si l'obtention du baccalauréat semble se démocratiser (plus des $\frac{3}{4}$ d'une génération obtient le baccalauréat) pour l'ensemble des jeunes quelle que soit l'origine sociale, ouvrant ainsi la voie de l'enseignement supérieur, il convient de déterminer si au sein de l'enseignement supérieur nous pouvons avoir recours au terme de démocratisation.

La naissance du baccalauréat professionnel en 1985 offre dorénavant aux jeunes, qui ne prolongeaient pas leurs études après leur diplôme du CAP ou BEP, la possibilité tout comme les bacheliers généraux et technologiques de poursuivre des études supérieures.

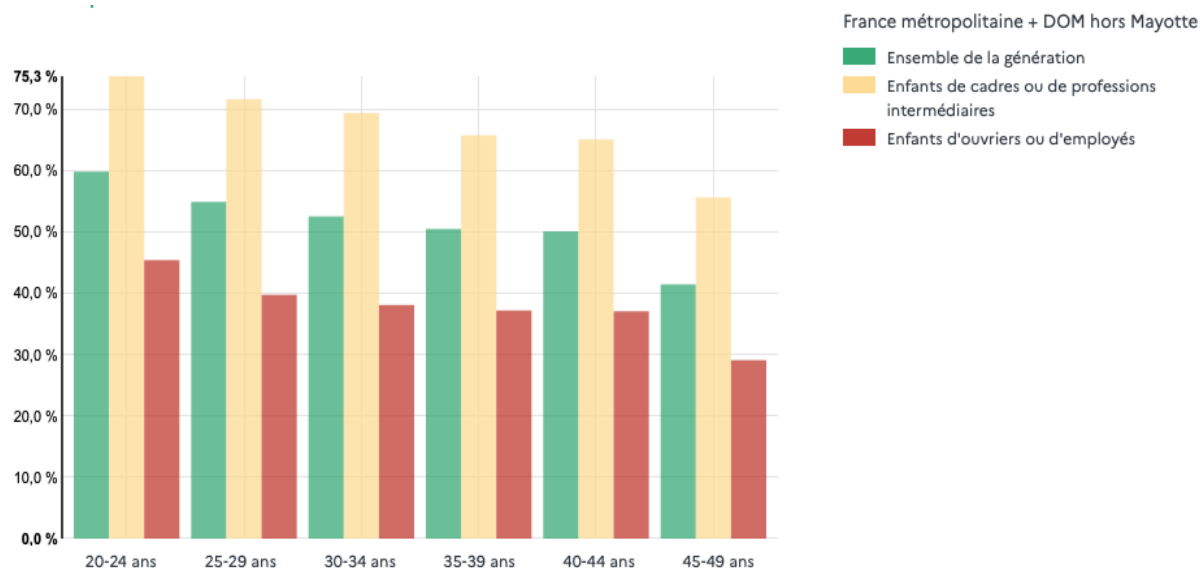
Mais qui sont les jeunes qui intègrent l'enseignement supérieur ?

Si l'on peut affirmer que l'enseignement supérieur a atteint toutes les classes sociales, il nous faut cependant analyser l'évolution en termes de catégories sociales et de cycles d'études pour déterminer si une ouverture généralisée de l'enseignement a bien eu lieu et touche tous les bacheliers sans distinction.

Dans les années 1970 et 1980 les plus défavorisés ont pu profiter de la démocratisation. Néanmoins, les inégalités n'ont pas disparues, elles se sont déplacées vers les échelons supérieurs. Si plus nombreux sont les bacheliers, moins de 10 % de la population possédait un bac+2, la réussite reste liée à celle des parents (Maurin, Savidan, 2007). En 2018, seuls 45,4 % des enfants d'employés ou d'ouvriers âgés entre 20 et 24 ans ont accès à l'enseignement supérieur contre 73,3 % d'enfants de cadres et professions intermédiaires (Graphique 6).

Néanmoins, différentes sources statistiques indiquent une démocratisation de l'enseignement supérieur. Conditionné par la note obtenue au baccalauréat, si l'accès n'est pas égal entre les classes sociales, il semble être équitable puisque tout bachelier peut prétendre à l'enseignement supérieur quelle que soit la filière de baccalauréat choisie, la sélection est théoriquement faite sur la base de l'obtention du baccalauréat.

Graphique 6. Accès à l'enseignement supérieur selon l'âge et le milieu social en 2018 (en %)²⁴



Duru-Bellat & Kieffer (2000), estiment qu'en tenant compte des problèmes de mesures existants, une démocratisation a eu lieu même si celle-ci s'atténue avec l'élévation du niveau de scolarisation. Si les inégalités tendent à diminuer pour les premiers niveaux de scolarisation, elles préfèrent utiliser les termes de *démocratisation quantitative* (Prost, 1992) ou encore de *démocratisation uniforme* (Goux & Maurin, 1997). Ceux-ci permettent de garder à l'esprit qu'il y a bien eu ouverture mais avec une stabilité des inégalités. C'est à travers la définition de la démocratisation selon Merle (2000)²⁵ que Duru-Bellat & Kieffer (2008) analysent l'ouverture à l'enseignement. Dans leur analyse, elles ont cherché à comprendre si l'accroissement des taux de scolarisation conduisait réellement à une baisse des inégalités sociales au niveau de l'enseignement supérieur. Sur la période 1985-1995 l'évolution de la proportion d'une classe d'âge accédant au baccalauréat passe de 30 % à 63 % ouvrant les portes de l'enseignement supérieur. Ainsi, si l'ouverture du baccalauréat cherchait à établir une *démocratisation égalisatrice* dans son accès, elle constitue une *démocratisation ségrégative* du fait de l'expansion du baccalauréat professionnel, la transition entre le baccalauréat et l'enseignement supérieur correspond à la *démocratisation uniforme*. Leurs résultats indiquent que si les chances d'entrer en 6^{ème}, en seconde ou d'obtenir le baccalauréat se rapprochent entre les différentes catégories socioprofessionnelles, les inégalités persistent au niveau et au-delà de l'obtention du baccalauréat puisque celui-ci reste ségrégatif d'une part dans l'obtention ; les jeunes issus de

²⁴ Source : Insee (enquête Emploi), traitements MENJS-MESRI-DEPP

²⁵ Cf. Définitions p15.

classes sociales défavorisées restent prédisposés à obtenir un baccalauréat professionnel (ou technologique) et d'autre part dans la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur puisque le baccalauréat professionnel n'offre pas les mêmes possibilités dans le supérieur.

De leur côté, Selz & Vallet, (2006) analysent la démocratisation selon la distinction qu'en fait Prost entre démocratisation quantitative et démocratisation qualitative. Ils montrent que si la démocratisation quantitative ne peut être remise en question, octroyant la possibilité à un plus grand nombre de jeunes issus de classes sociales défavorisées d'accéder au baccalauréat et donc à l'enseignement supérieur, la démocratisation qualitative reste problématique. En effet, l'analyse horizontale de la démocratisation par cycle et/ou par filière montre que les inégalités persistent (Duru-Bellat et Kieffer, 2008 ; Selz et Vallet, 2006 ; Albouy et Tavan, 2007) et que cela n'a fait que déplacer la sélection à l'enseignement supérieur sur la base des filières courtes notamment (Giret, 2011)²⁶.

La démocratisation de l'enseignement supérieur ne concernerait que les premiers cycles d'études et certains domaines d'études. Les inégalités se sont donc déplacées vers les niveaux les plus élevés et les filières les plus prestigieuses (Albouy et Tavant, 2007).

L'ouverture de l'enseignement supérieur à un plus grand nombre pose la question du rendement de l'éducation et du déclassement que cette massification peut entraîner. C'est ce que nous abordons dans la sous-section suivante.

F. Quel(s) rendement(s) de l'éducation à travers la théorie du capital humain ?

La valeur du diplôme serait assimilée à la rémunération ou au niveau de qualification auquel il donne accès. La dévalorisation du diplôme est causée par un accroissement du nombre de diplômés et/ou une baisse des emplois exigeant un diplôme donné (Lemistre, 2003).

²⁶ Giret J-F., 2011 montre que l'augmentation des effectifs ces dernières années dans l'enseignement supérieur est en partie due aux inscriptions d'étudiants étrangers. Il met en avant que l'université de masse perde en attraction « même si cette dernière conserve un poids prépondérant dans l'enseignement supérieur français »

Nous aborderons la dévalorisation du diplôme liée à la massification de l'enseignement supérieur à travers, le déclassement. Mais avant cela, il convient de comprendre pourquoi les jeunes poursuivent des études dans l'enseignement supérieur, quelle est la valeur du diplôme sur le marché du travail c'est-à-dire, quels sont les rendements privés de l'éducation auxquels peuvent prétendre les diplômés ?

Les données empiriques confirment le rôle protecteur du diplôme sur le chômage et ce, au niveau national comme au niveau international (OCDE, 2018)²⁷. Les différences entre jeunes diplômés et jeunes sans emploi sont confortées et l'investissement dans l'enseignement supérieur reste rentable (Psacharopoulos, 2009), tant au niveau macro-économique (en termes de croissance économique) que micro-économique (avantages sociaux et salariaux ; Giret, 2011).

C'est dans le champ de l'économie que débutent les travaux sur les rendements de l'éducation sur les revenus du travail avec comme point de départ la théorie du capital humain.

En revenant sur ces théories, il s'agit de mieux appréhender le lien entre formation et emploi d'une part et de comprendre le choix que font les jeunes d'investir ou non dans leur formation. Nous nous proposons donc de revenir brièvement sur la théorie du capital humain avant d'aborder les critiques et prolongements de cette théorie.

1. Les fondements de la théorie du capital humain

La théorisation des impacts de l'éducation sur les individus remonte aux années 1960 et aux travaux de Mincer (1958), Schultz (1961) et Becker (1964), même si elle prend sa source dans les travaux d'Adam Smith (1776).

Becker cherche à comprendre ce qui influence le revenu réel à travers l'investissement en « capital humain » (Canals et al., 2016). Le capital humain selon Becker (1964) constitue « l'ensemble des capacités productives qu'un individu acquiert par accumulation de connaissances générales ou spécifiques, de savoir-faire, etc. ». Si le capital humain renferme un ensemble d'activités (éducation, formation, accès aux soins, etc.), pour Becker (1975), les différences de gains entre les individus sont liées à leur niveau d'éducation. Les fondateurs de la théorie du capital humain posaient la question du rendement de l'investissement en éducation

²⁷ OCDE (2018), *Regards sur l'éducation 2018. Les indicateurs de l'OCDE*.

pour les individus en comparant les coûts et les gains. L'investissement correspond aux coûts liés aux divers frais engagés par l'individu (en particulier les frais de scolarité) ainsi qu'au coût d'opportunité²⁸ (ou coût de renoncement) supporté par celui-ci. Les gains se mesuraient pour un individu en termes de rémunération sur le marché du travail. La théorie du capital humain se réfère donc à une relation causale entre le nombre d'années d'études et le salaire (Giret, 2011). C'est donc l'éducation au-delà de la formation obligatoire, qui sera principalement considérée dans cette théorie, à travers la mesure des gains supposés liés à une année d'étude supplémentaire supportée par l'individu. La demande d'éducation est donc une fonction croissante de la rentabilité anticipée par l'individu.

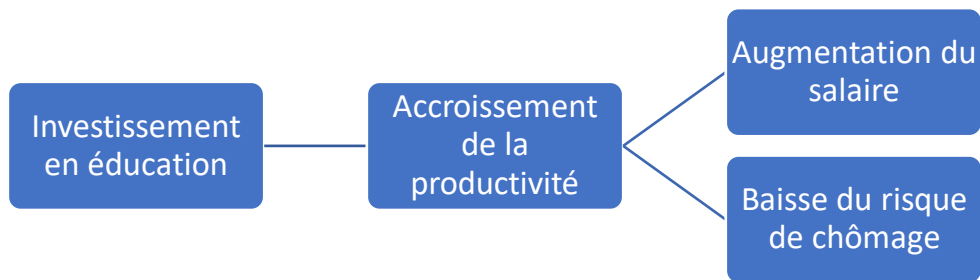
La formalisation de la théorie du capital humain de Mincer (1974) montre, au niveau individuel (microéconomique), que plus le niveau d'éducation est élevé plus le salaire est élevé et le risque d'être au chômage faible. Un individu augmente donc son « capital humain » en investissant dans les études et la formation ce qui lui permet d'occuper un emploi mieux rémunéré²⁹.

Le salaire d'un individu repose donc sur sa productivité qui résulte entre autres, de son investissement en capital humain. Le capital humain mesure la productivité d'un salarié et permet d'en évaluer son niveau de salaire (Poulain, 2001).

Nous pouvons schématiquement représenter la théorie du capital humain et l'enchaînement causal de l'investissement en éducation sur le salaire au niveau microéconomique de la manière suivante :

²⁸ Le coût d'opportunité correspond à la « perte qu'un agent est obligé de subir lorsque ses ressources sont utilisées de manière alternative. Le coût d'opportunité d'une production du bien X, c'est la quantité de marchandise Y que l'entrepreneur doit sacrifier, afin de dégager des ressources suffisantes pour produire X plutôt que Y. Pour le consommateur, le coût d'opportunité d'une nouvelle consommation (dans un budget donné) s'appréhende à partir de la quantité d'autres biens qu'il faut sacrifier pour être à même de consommer ce nouveau bien. Syn. coût de renoncement. » F. Teulon (1996). Vocabulaire économique.

²⁹ Étant donné que nous nous basons sur les rendements de l'éducation au niveau micro-économique, nous n'aborderons pas les effets du capital au niveau macro-économique, néanmoins l'accumulation du capital humain participe à la croissance économique et au développement d'une économie.



Toutefois, la théorie du capital humain repose sur l'hypothèse d'un marché du travail parfait. Or la réalité met en lumière de nombreuses imperfections du marché du travail telle que les réglementations, notamment en termes de salaires, l'information sur le marché du travail asymétrique, les coûts liés à la recherche d'emploi ou au recrutement. Par ailleurs, le capital humain reste difficilement mesurable (Guillard & Roussel, 2010).

Cet enchaînement éducation – productivité – salaire sera critiqué et de nouvelles théories voient le jour, allant des théories complémentaires aux théories en complète opposition à celle du capital humain.

2. Les théories alternatives au capital humain

2.1. La théorie du signal de Spence (1973)

Dans son modèle, Spence fait une distinction entre les indices et les signaux. Les premiers sont non modifiables tandis que les seconds peuvent évoluer.

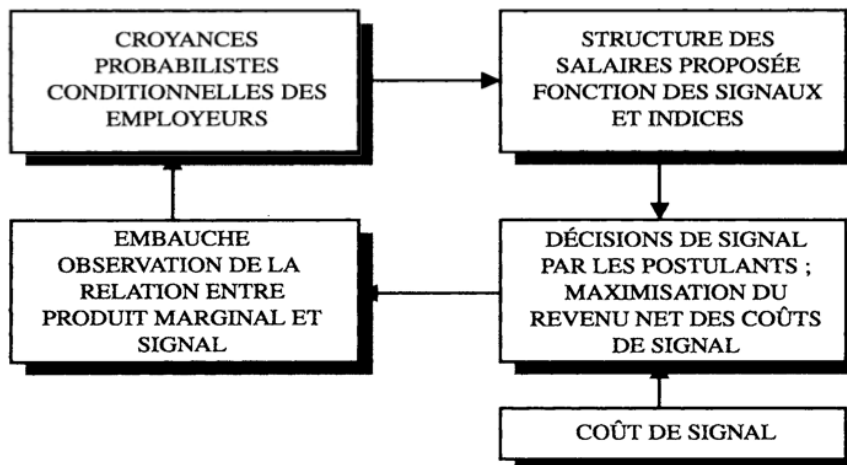
Si l'employeur connaît certaines caractéristiques non modifiables des travailleurs telles que le genre, l'origine, etc., d'autres informations comme leur niveau de qualification, ne peuvent être vérifiées mais peuvent être manipulées, il s'agit des signaux. Dans son modèle, Spence ne considère pas l'éducation comme un investissement de la part des travailleurs, mais comme un signal pour l'employeur. Les entreprises utilisent l'éducation comme le signe d'une aptitude élevée et vont donc proposer des salaires plus élevés pour les individus diplômés. La durée des études est donc un signal parmi d'autres croyances qui permettent de donner une valeur à l'employé.

De leur côté, les travailleurs n'investiront dans leur éducation que s'ils maximisent leur salaire compte tenu du coût de signalement qu'ils auront dépensé. Le salaire ne dépendra donc pas de

leur productivité. L'équilibre sera déterminé par la confrontation entre les croyances des employeurs et les coûts supportés par les employés.

Spence théorise ainsi la relation employeur-employé en situation d'asymétrie d'information aux dépens de l'employeur (Figure 1).

Figure 1. Feed back informationnel sur le marché du travail (Spence, 1973, cité par Poulain, 2001)



2.2. La théorie du filtre d'Arrow (1973)

Tout comme la théorie du signal, la théorie du filtre (Arrow, 1973) délaisse l'hypothèse d'information parfaite sur le marché du travail. Les employeurs embauchent des individus dont les productivités potentielles sont inconnues. Le diplôme fournit une information, même imparfaite, sur les capacités productives des individus.

Dans sa théorie, Arrow ne considère pas que l'éducation accroît la productivité des travailleurs contrairement à la théorie du capital humain. Dans ce modèle, l'éducation joue un rôle de filtre. Le système éducatif constitue un filtre, il permet avant tout de classer les individus plutôt qu'à leur donner des savoirs productifs. La fonction des établissements scolaires consiste à révéler les capacités productives existantes des travailleurs grâce au filtre du diplôme et non à les développer.

L'employeur sélectionne donc les travailleurs à l'embauche sans connaître leur productivité, l'information à sa disposition est le diplôme. Le diplôme mesuré par la durée des études est ainsi utilisé lorsque l'information est asymétrique entre employeur et candidats à l'embauche.

2.3. La théorie de la concurrence pour l'emploi de Thurow (1972)

Dans son modèle, Thurow (1972) postule que les travailleurs vont se concurrencer dans l'accès à l'emploi et non pour une rémunération élevée, comme dans la théorie du capital humain. Dans son modèle, le niveau de productivité n'est pas attribué au travailleur mais à l'emploi. Un postulat de base à ce modèle est que le critère de sélection est l'adaptabilité puisque le travailleur ne peut posséder les compétences nécessaires à un emploi, celles-ci n'existent pas sur le marché du travail. C'est sa capacité à s'adapter, puisqu'il sera formé une fois embauché, qui sera le critère de sélection. Les employeurs trient les candidats selon leur formation, plus un individu aura investi dans sa formation, plus il sera adaptable au début de la file d'attente et aura de chance d'obtenir l'emploi.

2.4. La théorie de l'arbitrage rendements – risques (Mingat & Eicher, 1982)

Dans cette théorie, pour l'individu, le coût des études sera estimé par rapport au rendement éventuel du diplôme, qui sera mesuré en tenant compte du risque de ne pas obtenir le diplôme. Ce modèle va insister sur le risque qui dépendra entre autres du niveau social et du niveau financier de l'individu. Des individus ayant des dispositions intellectuelles équivalentes ne choisiront pas forcément les mêmes études, du fait notamment de leur origine sociale ou de leurs revenus financiers.

Ainsi, avant de se lancer dans les études, ils procèdent à un calcul coûts-avantages tenant compte des chances de réussite. Les étudiants issus des classes les plus défavorisées tiendront davantage compte du risque d'échec que les étudiants plus aisés financièrement.

2.5. La théorie de la segmentation du marché du travail (Cain, 1976),

Dans la théorie de la segmentation du marché du travail, s'observe une division entre un marché primaire, avec des emplois à hautes rémunérations et un marché secondaire pour lequel les emplois nécessitent moins de qualifications et où les revenus sont plus faibles. Sur le marché primaire, la relation éducation – productivité – salaire, initialement développée dans la théorie du capital humain demeure, mais ici les travailleurs doivent être autonomes, capable d'innover ou encore être capable de prendre des décisions.

3. Les prises en compte des discriminations

Dans le contexte de démocratisation de l'enseignement abordé précédemment, il nous a semblé intéressant de mettre en avant l'existence de théories de la discrimination. Ainsi, pour terminer notre revue de théories, nous aborderons brièvement la théorie de la discrimination statistique de Phelps (1972) et la théorie développée par (Bowles & Gintis, 1975, 2002).

3.1. La théorie de la discrimination statistique de Phelps (1972)

Cette théorie a pour objectif initial d'expliquer les discriminations de l'employeur selon le genre. La discrimination statistique revient à exclure un individu pour une ou plusieurs caractéristiques de son groupe. Dans ce cadre, l'employeur préférerait différencier les individus sur la base de caractéristiques qui l'intéressent réellement. Néanmoins, en raison des difficultés à déterminer ces caractéristiques, il utilise d'autres caractéristiques qui viendront se substituer aux caractéristiques initialement souhaitées. Ce modèle, à la différence de la théorie du capital humain, repose sur l'idée que l'information à disposition des entreprises sur le niveau de qualification des individus est restreint. Les employeurs vont donc se baser sur les éléments à leur disposition pour évaluer les performances des individus, à savoir principalement la race ou le genre. Le salaire sera donc déterminé sur la base de tels critères, discriminant ainsi des individus selon leur appartenance ou non à un groupe.

3.2. Gintis et Bowles et le rôle de l'éducation dans la reproduction des classes

Gintis et Bowles (1975,1976) développent une théorie selon laquelle ils considèrent que l'éducation ne joue pas son rôle d'accumulation de capital humain. Dans leur modèle, l'éducation est au service des dominants et joue un rôle de reproduction des classes sociales et des discriminations selon le genre ou l'origine.

Les auteurs pensent qu'une importance particulière est accordée à la formation et la sélection de traits de personnalité souhaitables pour la perpétuation du système économique en place. En s'appuyant sur des données statistiques américaines, les auteurs mettent en avant que ce ne sont pas des facteurs cognitifs qui guident la réussite socio-économique.

Dans ce contexte, le rôle de l'école dans la « domestication » des individus est essentiel, puisque c'est à l'école qu'ils développeront ces traits de personnalité tels que la ponctualité, ou le respect de l'autorité.

L'école reproduit les relations de pouvoir existantes au sein de l'entreprise et prépare certains à des fonctions de responsabilités au sein du système de production, et les autres à obéir aux ordres et exécuter les tâches demandées (Forquin, 1980).

Comme nous venons de l'exposer, la théorie du capital humain est remise en question par d'autres théories. Toutefois, si les fondements théoriques de cette théorie peuvent être remis en cause, les travaux sur les rendements individuels de l'éducation ont conclu dans leur quasi-intégralité à la rentabilité des années d'études (Giret, 2011).

L'université accroît-elle le capital humain des étudiants, joue-t-elle un rôle de filtre ou de signal aux entrepreneurs ? L'accroissement du nombre de diplômés, la concurrence entre les candidats, etc. sont-ils sources d'une dévalorisation du titre ?

Pour obtenir un emploi dont la rémunération est satisfaisante, les candidats vont entrer en concurrence les uns avec les autres et seul le meilleur candidat décrochera l'emploi. Il devient alors nécessaire de pouvoir proposer à l'employeur un niveau de diplôme supérieur à celui des concurrents auquel cas, les possibilités offertes au candidat non retenu seront un emploi mal rémunéré ou le chômage.

Comprendre le rôle de l'éducation dans un système éducatif basé sur la compétence semble intéressant. Ces théories posent le fondement d'une réflexion sur la valeur du titre et les rendements du diplôme.

G. Le déclassement des diplômés de l'enseignement supérieur

En 1976, Louis Levy-Garboua, dans son article intitulé *Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse*, constatait l'affluence des étudiants dans les universités depuis une quinzaine d'années déjà. Ainsi il explique que « bien que cet afflux même dévalorise le diplôme qu'ils essaient d'obtenir, ils continuent d'affluer comme si rien ne devait changer. ».

Par ailleurs, l'évolution du nombre d'individus qui atteignent un niveau de diplôme va influencer les rendements de l'éducation (Heckman, Lochner et Taber, 1998, citées par Giret, 2011). Si 44,7 % des 25-34 ans sont diplômés de l'enseignement supérieur en 2014, le taux d'activité des jeunes a diminué depuis les années 1990 passant de 43,4 % en 1990 à 37,7 % en 2018 (INSEE, 2020).

L'équilibre entre l'offre de travail (de la part des diplômés) et la demande (de la part des employeurs), est influencé par des facteurs exogènes et des facteurs endogènes au marché du travail. Ces facteurs exogènes tels que le progrès technique et le digital aujourd'hui et endogènes comme c'est le cas en cas de pénurie d'emploi vont pousser les individus à entrer en concurrence les uns avec les autres. Cette concurrence par le diplôme devient de plus en plus élevée, engendrant un déclassement orchestré par les recruteurs qui pourront se permettre d'employer des individus surqualifiés.

L'étude de la relation formation-emploi au regard du déclassement permet d'apporter des éléments de réponse aux questions du chômage des jeunes et des différences de salaires (Forgeot & Gautié, 1997).

Le déclassement constitue le fait de posséder un niveau de formation supérieur à celui requis pour l'emploi occupé (Fondeur, 1999). Le déclassement professionnel, qui se distingue du déclassement salarial, détermine la valeur professionnelle et sociale du titre scolaire sur le marché du travail et ne cherche pas à établir une valeur salariale de ce titre. Le déclassement permet de rendre compte des décalages entre le niveau de diplôme normalement requis pour occuper un emploi et le niveau réellement détenu par le salarié qui occupe l'emploi (Giret, 2015).

Dans les analyses, sont souvent considérées trois formes de mesure du déclassement (Forgeot & Gautié, 1997 ; Fondeur, 1999 ; Battu & al., 2000 cités par Giret, Nauze-Fichet et Tomasini, 2006).

1) Dans l'approche normative, le déclassement est identifié lorsqu'il y a un écart par rapport à l'hypothèse d'un lien étroit entre le diplôme et la position professionnelle et sociale. L'approche adéquationniste comme représentée par le schéma ci-dessous, consiste à *identifier* les emplois qui occupent une place déterminée dans l'organisation et *définir* les capacités et compétences nécessaires pour qu'un jeune diplômé puisse postuler à l'un de ces emplois

(Forgeot et Gautié, 1997). C'est à partir de là que sera définie la formation adéquate, la norme d'équivalence est ici abordée *a posteriori*.



2) Autre moyen d'observer le déclassement consiste à élaborer une nomenclature statistique. Elle met en relation le diplôme et la catégorie socioprofessionnelle.

Pour analyser le déclassement il est nécessaire de mettre en relation une nomenclature des niveaux de formation et une nomenclature des emplois (Forgeot et Gautié, 1997). Le niveau de qualification nécessaire à un emploi n'est pas systématiquement établi dans les grilles de classifications des emplois. Comme le précise Giret, Nauze-Fichet et Tomasini (2006), les normes explicites de correspondance entre emploi et formation sont rares. Affichard (1981), associe aux professions des niveaux de formations adéquats (Tableau 4). On parle de table d'équivalence ou de correspondance pour mesurer le déclassement (Affichard, 1981).

Tableau 4. Table de correspondance (Affichard, 1981)

Catégorie sociale \ Diplôme	Cadre supérieur, ingénieur	Cadre moyen	Technicien	Employé qualifié	Employé non qualifié	Ouvrier qualifié	Ouvrier non qualifié
Supérieur long		sur-diplômé	sur-diplômé	sur-diplômé	sur-diplômé	sur-diplômé	sur-diplômé
Supérieur court	sous-diplômé			sur-diplômé	sur-diplômé	sur-diplômé	sur-diplômé
Baccalauréat	sous-diplômé			sur-diplômé	sur-diplômé	sur-diplômé	sur-diplômé
CAP, BEP	sous-diplômé	sous-diplômé	sous-diplômé		sur-diplômé		sur-diplômé
BEPC	sous-diplômé	sous-diplômé	sous-diplômé		sur-diplômé	sous-diplômé	
Certificat d'études, sans diplôme	sous-diplômé	sous-diplômé	sous-diplômé	sous-diplômé		sous-diplômé	

Dans cette table de correspondance, nous pouvons observer que le statut de cadre supérieur, ingénieur est associé au niveau de formation supérieur long, tout niveau de formation inférieur ne permet pas, en théorie, l'accès à ces postes.

D'un autre côté, détenir plus qu'un CAP, BEP pour occuper un poste d'employé qualifié, d'employé non qualifié, d'ouvrier qualifié ou d'ouvrier non qualifié, revient à être surdiplômé et donc déclassé.

(Forgeot & Gautié, 1997)) (Tableau 5) ont élaboré une table de correspondance plus détaillée que celle proposée par Affichard (1981), puisqu'elle distingue :

- au sein des diplômés du supérieur long, ceux qui ont suivi un cycle universitaire ou au sein d'une grande école et,
- au sein des bacheliers, ceux ayant obtenus un baccalauréat général ou un brevet de technicien de ceux ayant obtenu un baccalauréat technologique ou professionnel.

Tableau 5. Table de correspondance (Forgeot et Gautié, 1997)

Diplôme \ Catégorie sociale (CS)	Cadre, professeur, ingénieur	Profession intermédiaire	Technicien	Employé qualifié	Employé non qualifié	Ouvrier qualifié	Ouvrier non qualifié
Grande École, 3 ^{ème} cycle universitaire		sur-diplômé	sur-diplômé	sur-diplômé	sur-diplômé	sur-diplômé	sur-diplômé
2 ^{ème} cycle universitaire	sous-diplômé		sur-diplômé	sur-diplômé	sur-diplômé	sur-diplômé	sur-diplômé
Supérieur court (1 ^{er} cycle, BTS, DUT)	sous-diplômé			sur-diplômé	sur-diplômé	sur-diplômé	sur-diplômé
Baccalauréats généraux et brevets de technicien	sous-diplômé				sur-diplômé	sur-diplômé	sur-diplômé
Baccalauréats techniques et professionnels	sous-diplômé				sur-diplômé		sur-diplômé
CAP, BEP	sous-diplômé	sous-diplômé	sous-diplômé		sur-diplômé		sur-diplômé
BEPC	sous-diplômé	sous-diplômé	sous-diplômé				
Certificat d'études, sans diplôme	sous-diplômé	sous-diplômé	sous-diplômé	sous-diplômé			

Cette nouvelle table permet plus de précisions sur le niveau de diplôme requis pour occuper différents postes.

Pour être cadre ou professeur ou ingénieur, il est nécessaire de détenir un niveau de diplômé de Grande École ou de 3^{ème} cycle universitaire. Être titulaire de ce niveau de diplôme et occupé un poste de profession intermédiaire revient à être déclassé.

Nauze-Fichet & Tomasini, (2002) ont mis à jour à leur tour, la table de correspondance de 1991 au vu des évolutions sur le marché du travail. En effet, nous observons notamment un glissement des diplômes vers des emplois de moins en moins qualifiés.

La correspondance entre le diplôme et la catégorie socio-professionnelle n'est plus stable entre 1990 et 2000. C'est ce que nous pouvons voir dans le tableau 6.

Tableau 6. Table de correspondance diplôme-catégorie socioprofessionnelle issue de l'analyse des écarts à l'indépendance sur l'année 2001 (Nauze-Fichet, Tomasini, 2002)

Diplôme	Catégorie socioprofessionnelle						
	Cadre, professeur, ingénieur	Profession intermédiaire	Technicien	Employé qualifié	Employé non qualifié	Ouvrier qualifié	Ouvrier non qualifié
Grande école, 3 ^e cycle universitaire		Sur-diplômé	Sur-diplômé	Sur-diplômé	Sur-diplômé	Sur-diplômé	Sur-diplômé
2 ^e cycle universitaire			Sur-diplômé	Sur-diplômé	Sur-diplômé	Sur-diplômé	Sur-diplômé
Supérieur court (1 ^{er} cycle, BTS, DUT)	Sous-diplômé				Sur-diplômé	Sur-diplômé	Sur-diplômé
Bacs généraux	Sous-diplômé	Sous-diplômé	Sous-diplômé			Sur-diplômé	Sur-diplômé
Bacs techniques et professionnels	Sous-diplômé	Sous-diplômé					
CAP, BEP	Sous-diplômé	Sous-diplômé	Sous-diplômé	Sous-diplômé			
BEPC	Sous-diplômé	Sous-diplômé	Sous-diplômé	Sous-diplômé			
Certificat d'études, sans diplôme	Sous-diplômé	Sous-diplômé	Sous-diplômé	Sous-diplômé			

Deux grandes critiques des grilles d'équivalence sont relevées :

- Sur la neutralité dans la construction de ces grilles et sur les biais de codification avec la possibilité de sous-estimer ou de surestimer les correspondances entre diplôme et emploi.
- Sur la question de l'actualisation des normes de correspondance lorsque de nouveaux diplômes ou de nouvelles spécialités sont créés ainsi que dans les transformations subies dans les emplois (facteurs endogènes au marché du travail).

Par ailleurs, l'approche statistique met en évidence une mesure du déclassement en termes de salaire³⁰. Le déclassement salarial d'un individu est avéré si plus de la moitié des individus titulaires du diplôme immédiatement inférieur gagnent plus (Nauze-Fichet et Tomasini, 2002).

³⁰ Se référer aux théories économiques citées précédemment pour la valeur marchande du diplôme.

3) Enfin la mesure subjective du déclassement consiste à laisser le salarié fixer lui-même la norme d'équivalence entre la formation et l'emploi qu'il occupe. Il s'agit de questionner le sentiment individuel des individus. Des travaux assez récents ont utilisé cette mesure. C'est le cas de (Giret & Beaupère, 2008) qui ont interrogé les diplômés sur la formation la plus appropriée à leur emploi.

Borghans et Golsteyn, (2007) ont pour leur part, demandé si les individus referaient les mêmes choix de formation compte tenu de l'emploi qu'ils occupent.

Il semblerait que « l'attention s'est déplacée du monde objectif vers le monde subjectif du travail » (Boutannoura & Bentaleb, 2017). La carrière subjective accorde une importance grandissante aux appréhensions internes de l'individu sur sa propre conception et évaluation de sa carrière (Arthur *et al.*, 2005).

Si les méthodes de mesures du déclassement diffèrent, dans l'ensemble elles révèlent un taux de déclassement non négligeable pour les jeunes entrants sur le marché du travail (Affichard, 1983; Charlot, 1983; Couppié *et al.*, 2005; Giret & Lemistre, 2004; Lemistre, 2007 ; Giret, 2005 ; Giret, Nauze-Fichet et Tomasini, 2006).

Ce constat est observé au sein des catégories, si les moins diplômés sont davantage touchés par le déclassement que les plus diplômés, les femmes connaissent également davantage le déclassement en comparaison avec les hommes. Nauze-Fichet et Tomasini (2005) affirment, comme Forgeot et Gautié (1997), qu'à niveau égal de diplôme les femmes sont plus touchées et sortent plus difficilement du déclassement. Les enfants d'ouvriers et d'employés sont également plus touchés que les enfants de classes sociales plus élevées.

La mobilité professionnelle actuelle remet en cause l'utilisation de tables de correspondance, dans une organisation du marché du travail qui a évolué. Plus récemment une méthode se base sur l'analyse des compétences pour comprendre la relation formation-emploi. Il s'agit d'analyser les compétences détenues par les individus et plus précisément les compétences qui seront valorisées dans plusieurs emplois.

Comme nous venons de le voir, le marché du travail n'est pas parfait et les rendements de l'enseignement supérieur vont être en partie influencés par des caractéristiques propres à l'individu (Giret, 2011).

Au regard des éléments cités ci-dessus, nous pouvons nous attendre à une évolution de la population active bénéficiant davantage aux hommes et aux catégories socioprofessionnelles supérieures.

SECTION 3. L'ÉVOLUTION DE LA STRUCTURE DE LA POPULATION ACTIVE³¹

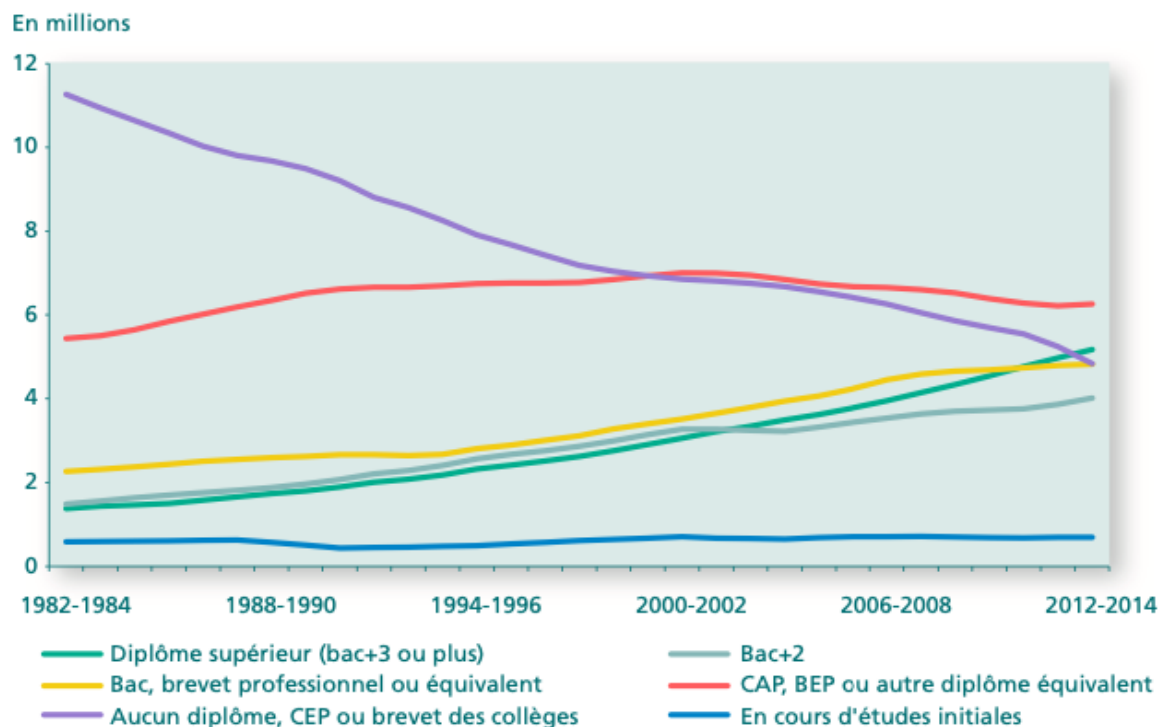
Au fil des ans, le marché du travail a connu une évolution dans la composition de sa population active. Comme conclut dans la section précédente, les diplômés de catégories sociales les moins favorisées, les femmes et les moins diplômés sont plus touchés par le déclassement. Nous aborderons ici, trois points principaux à savoir, l'évolution de la qualification de la population active, la place des femmes dans la population active et enfin l'évolution de la population active selon les catégories socioprofessionnelles, les secteurs d'activités et les types d'emplois.

A. Une population de plus en plus qualifiée et diplômée

Au début des années 1980 plus de la moitié des personnes en emploi ne détenait aucun diplôme. En 2012-2014, c'est plus de 80 % qui en possèdent un, avec une forte progression des diplômes les plus élevés (bac +2 et diplôme supérieur) et une très forte chute du nombre d'individus ne détenant aucun diplôme (Graphique 7).

³¹ La population active regroupe la population active occupée au sens du BIT (« personnes ayant un emploi ») et les chômeurs au sens du BIT (personne âgée de 15 ans ou plus qui est sans emploi la semaine de référence ; qui est disponible pour prendre un emploi dans les 15 jours et qui a cherché activement un emploi dans le mois précédent ou en a trouvé un qui commence dans moins de trois mois).

Graphique 7. Évolution du nombre de personnes en emploi par niveau de diplôme entre 1982-84 et 2012-14³².



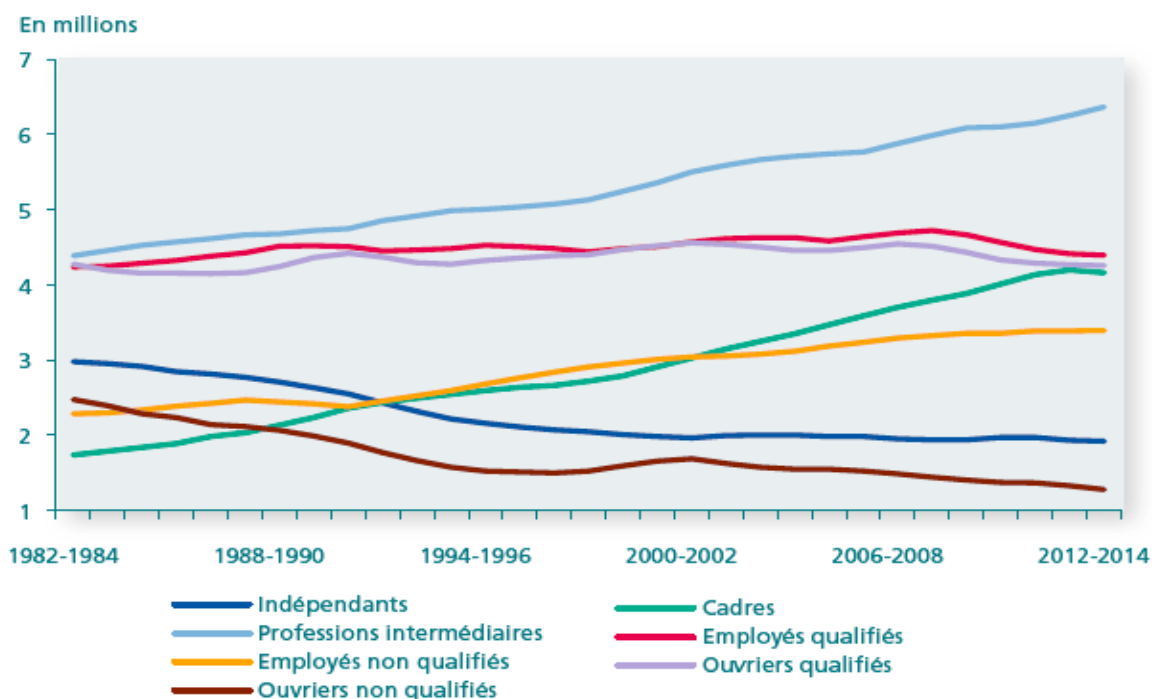
L'environnement économique étant complexe, les entreprises se doivent d'évoluer. L'organisation du travail a dû faire face à la concurrence internationale ainsi qu'à l'arrivée des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) dans l'ensemble des branches de la production et de la circulation des marchandises (Durand, 2000).

Résultat de ces évolutions et nouvelles organisations du travail, les emplois peu qualifiés sont en chute tandis que des emplois qualifiés sont créés, cela dans l'ensemble des pays industrialisés. La situation française n'échappe pas à cette évolution comme le montre la figure suivante (Graphique 8), les nombres de cadres et de professions intermédiaires ont fortement progressé ces dernières années.

³² Champ : actifs occupés de France métropolitaine

Source : enquêtes Emploi, Insee, données lissées par moyenne mobile d'ordre 3, traitement Dares

Graphique 8. Évolution du nombre de personne en emploi selon le niveau de qualification entre 1982-84 et 2012-14³³



Cette qualification de la population active observée ces dernières années met en évidence l'importance de la place du diplôme. A la rentrée 2018, l'ensemble du système éducatif public et privé compte 12,9 millions d'élèves et d'apprentis. L'enseignement supérieur³⁴ compte 2 678 700 étudiants, soit une hausse de 2,1 % par rapport à 2017. Il s'agit d'une hausse du nombre d'étudiants inscrit dans l'enseignement supérieur constatée pour la dixième année consécutive.

Si une hausse du nombre d'inscrits dans l'enseignement supérieur ne signifie pas automatiquement que le nombre de diplômés augmente également, la situation ces dernières années indique que le nombre de diplômés évolue également positivement. La part des diplômés augmente régulièrement depuis 2002 en atteignant 46,2 % (51,2 % de femmes et 41 % d'hommes) en 2018 des individus âgés de 30 à 34 ans³⁵. Le nombre de diplômés de Licence

³³ Champ : actifs occupés de France métropolitaine

Source : enquêtes Emploi, Insee, données lissées par moyenne mobile d'ordre 3, traitement Dares

³⁴ L'enseignement supérieur regroupe les enseignements généraux, techniques ou professionnels qui demandent de disposer d'un niveau de formation supérieur ou égal au baccalauréat ou à son équivalent.

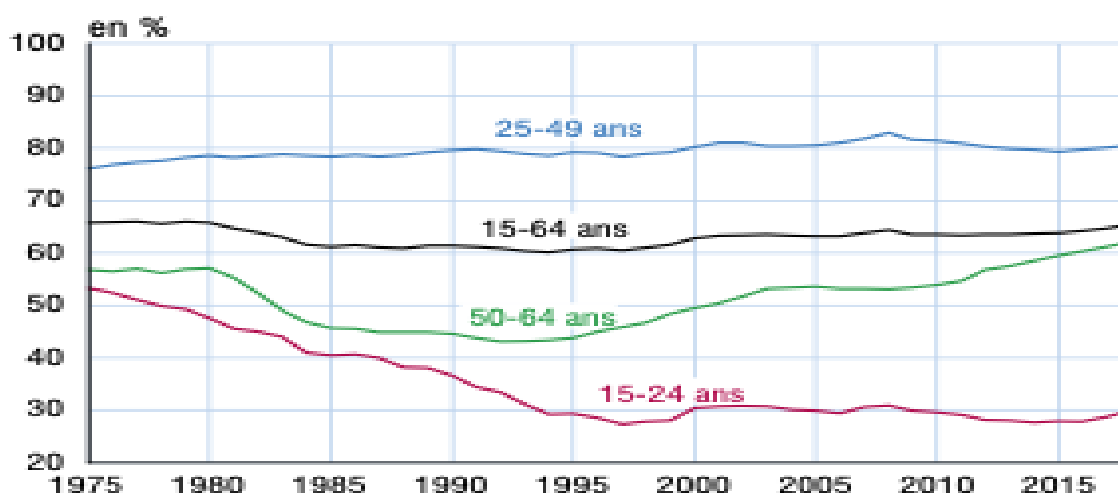
³⁵ TEF, édition 2020

a plus que doublé entre 1990 et 2017³⁶. Pour la seule année 2016-2017, les diplômés de Licence LMD et de Master connaissent une évolution positive de +3,6 % pour les Licence LMD et +1,5 % pour les Master.

Les effets de la hausse de la qualification sur les différentes catégories d'âges se font particulièrement ressentir pour la catégorie des jeunes de 15-24 ans. En effet, 20,8 % d'entre eux, en 2018, sont touchés par le chômage, contre 6 % en 1975. Le taux d'activité des 15-24 ans est en chute depuis 1975 avec un niveau inférieur à 30 % en 2015.

La catégorie d'âge des 25-49 ans connaît un fort taux d'activité (80 % en 2015). De leur côté, les seniors, après avoir connu une baisse du taux d'activité dans les années 1980-1990, retrouvent un niveau légèrement supérieur à 60 % en 2015 (50-64 ans) (Graphique 9).

Graphique 9. Taux d'activité par âge entre 1975 et 2018 (en %) ³⁷



Les mesures gouvernementales récemment mises en place (âge légal de départ en retraite, durée des cotisations, etc.) participent à ce taux d'activité des seniors qui reste assez élevé. Le taux d'activité des jeunes âgés de 15-24 ans n'est que de 29,9 %. L'allongement de la scolarité serait la raison de cette forte baisse. Il est dorénavant plus difficile de trouver un emploi sans qualification.

³⁶ *Idem*

³⁷ Source : Insee, enquêtes Emploi, séries longues sur le marché du travail

Champs : France hors Mayotte, population des ménages

B. Une place plus grande sur le marché du travail est faite aux femmes

L'évolution du taux de chômage³⁸ met en évidence une absence d'écart entre le taux de chômage des hommes et celui des femmes ces dernières années. En effet, en 2018 le taux de chômage des femmes est équivalent à celui des hommes (respectivement 9,1 % des femmes contre 9 % des hommes³⁹), sachant que depuis 2012 le taux de chômage des femmes était inférieur à celui des hommes.

Alors que 84 % des hommes occupaient un emploi en 1975 contre seulement 53 % des femmes, nous observons aujourd'hui une nette évolution dans l'activité féminine puisque le taux d'activité des femmes atteint 68,2 % en 2018 tandis que les hommes ne sont plus que 75,8 % d'actifs. Le taux d'activité féminin est comparable au taux d'activité féminin moyen de l'Union Européenne (68,2 % contre 68,3 %), tandis que le taux d'activité des hommes est inférieur (75,8 % contre 79,2 %). Comparé aux pays de l'Union européenne, le taux d'activité des hommes, qui connaît une réelle baisse, se situe au niveau de pays comme la Bulgarie ou l'Italie, tandis que le taux d'activité des femmes, qui connaît une forte croissance, se place au niveau des pays tels que l'Espagne ou le Luxembourg.

Si le taux d'activité des femmes augmente, il reste inférieur à celui des hommes. Par ailleurs, les données institutionnelles mettent en lumière que si le taux d'activité des femmes est proche de celui des hommes en début de carrière, il s'en éloigne par la suite (INSEE, 2018).

De même, les emplois précaires sont plus souvent occupés par des femmes 34,5 % contre 30,7 % pour les hommes 1 à 4 ans après la fin des études initiales. Mais l'écart se réduit avec l'ancienneté. En effet à partir de la cinquième année de sortie d'étude l'écart entre les hommes et les femmes n'est plus que de 1 point. Celles-ci sont également plus touchées par le sous-emploi (12,3 % contre 6,8 % d'hommes).

Les écarts de salaires ne sont pas négligeables, si les différences de salaires au début de la vie active sont relativement faibles, ils s'accroissent avec l'expérience. Pour les femmes à temps complet en 2018 sorties de formation depuis 1 à 4 ans le salaire médian est de 1500€ et atteint 1790€ à partir de 11 ans d'expérience. Il débute à 1570€ pour les hommes et atteint 2020€ à partir de 11 ans d'ancienneté.

³⁸ Taux de chômage : rapport entre le nombre de chômeurs et le nombre d'actifs (actifs occupés et chômeurs).

³⁹ TEF, édition 2020

Enfin, si l'écart se réduit, le taux d'emploi des femmes diplômées de l'enseignement supérieur est plus bas que celui des hommes (81 % en 2010 et 84 % de taux d'emploi en 2018 contre 87 % en 2010 et 88 % en 2018 pour les hommes)⁴⁰.

C. L'évolution du marché du travail au regard des secteurs d'activités et des types d'emploi

Les évolutions observées ci-dessus et plus particulièrement la hausse du niveau d'emploi pour les individus les plus hautement qualifiés mettent en avant des différences selon les secteurs d'activités. Ainsi, les catégories socio-professionnelles les plus touchées par le chômage sont les ouvriers (non qualifiés et qualifiés) et les employés.

Le secteur tertiaire connaît le plus fort taux d'activité, atteignant 76,1 % en 2018 contre 13,3 % dans l'industrie, 6,7 % dans la construction et seulement 2,5 % dans l'agriculture. Toutefois, il est nécessaire de nuancer ces données mentionnées.

En effet, nous observons des différences importantes selon les types d'emploi avec une augmentation des emplois précaires. Le travail à temps partiel s'est fortement développé et touche principalement les femmes (16 % en 1975 et 30 % depuis 1997). Les contrats de travail précaires, qu'il s'agisse de contrats à durée limitée, d'intérim ou de travail saisonnier se sont également développés touchant davantage les jeunes. Depuis les années 1980, la part des contrats à durée limitée a augmenté passant de 4,5 % en 1982 à 11,5 % en 2015 (INSEE, 2018).

La population active a évolué avec une part plus importante de diplômés et davantage de femmes. Néanmoins, les diplômés de l'enseignement supérieur connaissent encore des difficultés liées aux profondes mutations subies par le marché du travail qui ont conduit les entreprises à restructurer leur organisation.

⁴⁰ Eurostat, traitement MESRI-SIES.

RESUME DE CHAPITRE

Ce chapitre nous a conduits à mettre en lumière l'évolution du système éducatif français et ses conséquences aux niveaux individuel et national.

La première section nous a permis de revenir sur les différentes législations mise en place ces dernières décennies dont l'objectif était de réduire les inégalités et d'ouvrir l'accès à l'éducation à l'ensemble des jeunes.

Dans l'enseignement primaire et secondaire il est plus courant d'entendre parler de démocratisation de l'enseignement, les inégalités entre les jeunes ayant été réduites, même si non résorbées.

Dans la section deuxième, nous nous sommes posé la question de la démocratisation dans l'enseignement supérieur. Si les baccaluréats technologiques et professionnels ont permis l'accès généralisé à l'enseignement supérieur (massification), les bacheliers issus des filières technologiques et professionnelles, majoritairement originaires des classes sociales les moins favorisées réussissent moins bien que les bacheliers issus des filières générales remettant en question la démocratisation dans l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, cette section nous a amené à considérer la mesure des rendements de l'éducation à travers les différentes théories économiques. L'investissement dans l'éducation doit pouvoir permettre aux individus des rendements en termes d'accès à l'emploi, de salaire et de statut. Toutefois, la réalité montre l'existence d'un déclassement des diplômés de l'enseignement supérieur.

Ces constats nous ont conduit à mieux comprendre l'évolution de la population active.

Le taux d'activité de la population en âge de travailler (15-64 ans) en 2018 est de 72,2 %. Ce taux résulte d'une part de l'augmentation du taux d'activité des femmes et de la baisse de celui des hommes. D'autre part, le taux d'activité des 15-24 ans a diminué du fait de l'allongement de la durée des études.

Si les individus sont de plus en plus diplômés, si la part féminine de la population active augmente sur le marché du travail, l'évolution à la hausse des emplois précaires est également observé.

Au niveau national, cette ouverture avait pour but principal de palier au besoin de main d'œuvre qualifiée dans un contexte de concurrence. Être compétitif, pour les entreprises, nécessitait une main d'œuvre plus qualifiée pour rivaliser et survivre sur le marché.

Le maintien de leur compétitivité oblige les entreprises à recruter non plus à une main d'œuvre qualifiée mais une main d'œuvre compétente.

Nous aborderons dans le deuxième chapitre, d'une part le passage de la logique qualification à la logique compétence. Nous examinerons, d'autre part, l'évolution des carrières dans ce contexte nouveau.

CHAPITRE DEUXIEME. L'EVOLUTION DU MARCHE DU TRAVAIL ET LE ROLE DE L'INDIVIDU

INTRODUCTION

Le métier, vient concéder à tout individu une reconnaissance par la société de ses capacités à accomplir un travail. Le métier est utilisé pour définir la qualité professionnelle d'une personne, ce qui sert à l'identifier, « *c'est une identité collective qui façonne les identités individuelles* ». Il s'agit d'une qualification permettant de positionner l'individu au sein d'une société. Durkheim et Mauss (cités par Piotet, 2009) expliquent que les différentes formes de qualification permettent d'identifier les individus les uns par rapport aux autres sous forme de « *groupes coordonnés et subordonnés* ».

SECTION 1. DE LA QUALIFICATION A LA COMPETENCE : LA PLACE DE L'INDIVIDU SUR LE MARCHE DU TRAVAIL A EVOLUE

La problématique de la reconnaissance de la qualification apparaît à travers la question des salaires.

Afin d'avoir des règles de rémunération basées sur des critères objectifs et applicables à de nombreuses situations, les conventions collectives ont vu le jour. Il s'agit d'un accord

établissant l'« *équivalence entre la valeur d'usage et la valeur d'échange de la force de travail* » (Piotet, 2009). Pour cela, il a fallu mettre en place une nomenclature des emplois désignant la qualification à travers la tâche accomplie. « La qualification se rapporte aux capacités nécessaires pour occuper un poste ou un emploi, alors que la classification implique leur classement en un ordre relatif » (Allaluf, 1986, cité par Tallard, 2001).

Les premières grilles de classification, négociées en 1936 et dans les arrêtés Parodi de 1946, avaient pour objectif de déterminer pour chaque secteur d'activité, des listes hiérarchisées d'emplois. Les grilles sont alors établies sur le lien entre le savoir-faire (titre et/ou ancienneté), l'emploi occupé et le salaire minimum (Tallard, 2001). « Les classifications professionnelles sont donc un système de classement et de hiérarchisation des différentes capacités de travail, appelées qualifications, qui peuvent déterminer la hiérarchie des salaires » (Allaluf, 1986, cité par Tallard, 2001).

La qualification est-elle propre au poste de travail ou au travailleur ? C'est ce que nous nous proposons de comprendre dans cette partie en abordant la notion de qualification, au centre des travaux de sociologie du travail depuis plus d'un demi-siècle, à travers notamment la célèbre opposition entre l'approche substantialiste de Georges Friedmann (A) et l'approche relativiste de Pierre Naville (B). L'analyse de Touraine (C) et la notion de « *qualification sociale* » viendra, plus tard, ouvrir la voie au concept de compétence.

A. De la qualification ...

1. L'approche substantialiste de G. Friedman

Dans les années 1930, Friedman prend le parti du travail à la chaîne, le considérant comme une étape préalable à l'automatisation et une nécessité pour l'industrialisation rapide d'un pays. Il considère que rejeter le travail à la chaîne sans considérer le régime économique dans lequel il est mis en place c'est rejeter le progrès technique. Cette organisation du travail pourrait, toujours selon lui, délivrer le travailleur de certaines contraintes. Il explique ainsi qu'« *on a pris la chaîne pour synonyme de travaux très pénibles, surmenants, abrutissants. En particulier, entre les deux guerres, il était de mode parmi certains écrivains, souvent de talent, de lancer à travers le travail à la chaîne des malédictions contre le machinisme* » et que « *les avantages*

techniques du travail à la chaîne son incontestables. Dans une usine où le travail est ainsi décomposé, le processus industriel présente une clarté et un ordre qui frappent l'observateur. On voit immédiatement, d'un bout à l'autre de la production, la division, et la nécessité de ses opérations ». Friedman conclura d'ailleurs en 1946⁴¹ que « *le travail à la chaîne ne mérite ni excès d'honneur, ni indignité, ni apologie massive, ni pathétique malédiction* ».

Une décennie plus tard, au début des années 1950, Friedman pose un regard plus critique sur le travail à la chaîne, critiquant la parcelisation, qui nuirait au travail humain. Il ajoute que si « *le travail à la chaîne, aspect nécessaire d'une période de transition de la technique, ne mérite ni apologie massive, ni pathétique malédiction ; il est un fait de l'industrie, inquiétant parce que les conditions concrètes de son humanisation ne se trouvent pas réalisées* ».

En se basant sur les travaux italiens de Gemelli et Galli, (1930) et allemands de Rupp, (1939) et Sachsensberg, (1925) Friedman considère que si le travail à la chaîne n'a pas d'impact négatif sur la qualité du travail et le rendement des travailleurs, lorsqu'il est appliqué dans de bonnes conditions, il explique en quoi celui-ci devient « déshumanisant ». Il développe également que si cette organisation n'a rien de « *barbare* », elle le devient lorsqu'elle cherche absolument à augmenter son rendement et ses profits. En effet c'est le contexte dans lequel s'applique cette organisation du travail, à savoir le capitalisme, qui la rendrait dangereuse pour l'intégrité humaine.

C'est à partir de ce moment que Friedman annonce la suite de ses travaux en sociologie du travail et utilise le concept de « *déspiritualisation du travail qualifié* ». En 1962, il vient consolider son revirement théorique en développant l'idée que, quel que soit le système (capitalisme ou socialisme), le travail à la chaîne n'est pas favorable aux travailleurs, « *cinquante heures par semaine de travail sur la chaîne d'assemblage des moteurs dans une usine de tracteur ou d'automobiles sont-elles en soi, plus "attrayantes" à Gorki qu'à Detroit ?* ». Dans sa conception substantialiste du travail, Friedman, même s'il se limite à une utilisation de concepts tels que « *ouvrier qualifié* », « *ouvrier professionnel* » ou « *habileté professionnelle* » plutôt que de qualification, juge que les avancées technologiques nuisent au travail humain.

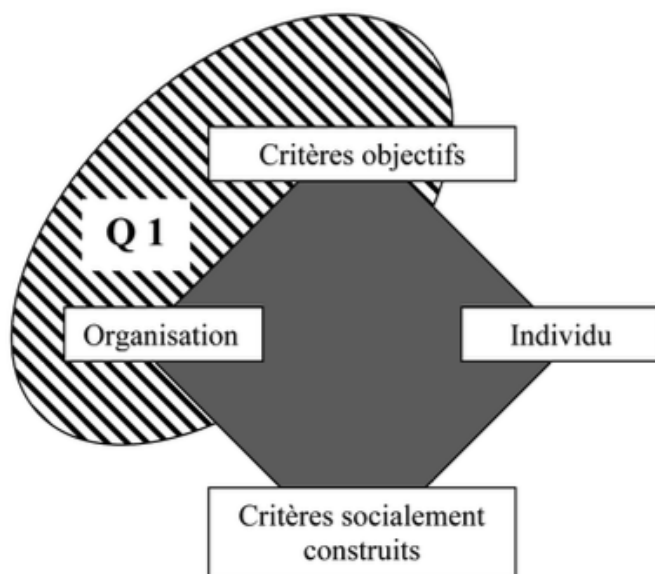
⁴¹ Dans son article « *Automatisme et travail industriel* », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 1, 1946, pp. 139-159, cité par Rot & Vatin, (2004).

Enfin, dans son ouvrage *Le travail en miettes*⁴², il indique que le taylorisme aboutit à la « déqualification du travail ouvrier » car l'exécution des tâches, parcellaires à une cadence trop soutenue ne permet pas aux ouvriers d'utiliser leur savoir-faire traditionnel. Même si la productivité du travail augmente, engendrant une meilleure performance économique des organisations, la déqualification conduit à la perte d'« habileté professionnelle » des ouvriers et à l'appauvrissement des tâches. Les conséquences du taylorisme sont fatigue, démotivation et ennui des employés. Toutefois, l'absentéisme et le turnover peuvent être limités en développant la polyvalence, la formation générale des opérateurs, un temps de travail moins soutenu et une incitation aux « loisirs épanouissants » (Dubar, 1996).

Selon Dadoy, (1987), la qualification pour Friedmann est l'ensemble des « savoirs et savoir-faire des ouvriers de métier » résultant d'un « apprentissage méthodique complet ».

Si la qualification, au sens du substantialisme, est ainsi objectivée sur le métier, c'est à dire sur la base de l'habileté professionnelle, elle ne peut se définir qu'en tenant compte du poste de travail (Figure2) (Oiry, 2005).

Figure 2. Le modèle de qualification du poste de travail (Oiry, 2005)



⁴² Friedman G., *Le travail en miettes*, 1956, rééd. Paris, Gallimard, coll. « Idées », 1964, cité par Dubar, 1996.

Selon Friedman⁴³, « *la durée et le contenu de la formation, ainsi que le contenu des tâches sont donc les trois critères utilisés pour apprécier la qualification* » (1956).

Si « *la chaîne* » au sein de l'union soviétique était un moyen de développer l'économie d'un pays, elle finira par devenir un danger pour l'homme quel que soit le contexte dans lequel elle est mise en œuvre. Friedman finira par rejoindre l'idée de ses opposants et notamment de Naville avec qui il écrira le *Traité de sociologie du travail* en 1962.

Friedman basculera entre deux perspectives, en 1956, dans *Le travail en miettes*, il se prononcera pour une qualification individuelle, donc basée sur l'homme, mais dans les années 1960⁴⁴ il fera reposer son raisonnement sur la qualification abordée à partir du travail réalisé, c'est-à-dire sur la tâche et non plus sur l'homme. L'approche relativiste vient contrecarrer l'approche substantialiste en mettant en avant l'écart entre le travail prescrit (ce qui est attendu du travailleur et formalisé dans des procédures, des directives, des marches à suivre, des codes, des programmes) et le travail réel (ce que l'opérateur produit et a le sentiment de produire effectivement).

2. *L'approche relativiste de P. Naville*

Dans la controverse entre Friedman et Naville, ce dernier met en évidence la dépendance de la qualification envers l'homme. Opposé à Friedman, il explique dans son *Essai sur la qualification du travail* (1956) que « *le vocabulaire officiel en France ne connaît pas la notion de qualification pour laquelle il retient celle de travail «professionnel»* ». Il met en avant « *l'importance de la formation dans la qualification du travail* ».

Contrairement à Friedman, pour Naville, l'« automation », n'est pas antinomique de la parcellisation des tâches. Naville considère qu'il est difficile de définir la qualification dans le sens où il « *n'existe pas de moyen direct et objectif de qualifier un ensemble de postes pour des raisons techniques* » (Naville, 1963, cité par Stroobants, 1993, p. 95), ce ne sont plus les exigences techniques qui élaborent les caractéristiques de la qualification. Il définit la qualification comme « *le rapport social complexe entre les opérations techniques et l'estimation de la valeur sociale* » (1956, cité par Dubar, 1996)

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ Dans le *Traité de sociologie*. Gurvitch (1967)

Dans sa recherche de critères de définition du travail qualifié, il juge comme Friedmann, que la durée de la formation a une importance particulière dans l'indication des niveaux de qualification. Si la formation peut être allongée ou au contraire écourtée selon divers facteurs tels que le genre, les méthodes pédagogiques et d'apprentissage employées, le milieu d'origine et la région géographique, la qualification s'élèvera avec la durée de l'apprentissage et le niveau d'éducation professionnelle. On retrouve ici quelques principes des théories économiques citées précédemment. La notion de qualification lui apparaît relative et donc, ne dépendre d'aucun critère absolu, elle est liée à la structure économique de la société, renvoie à la durée de l'apprentissage, construite sur la base de critères sociaux et non individuels. Naville affirme de la qualification qu'elle dépend de l'homme et qu'elle lui appartient » (Essai sur la qualification du travail, 1956, cité par Oiry, 2005).

Naville considère que la définition substantialiste qui définit la qualification comme une opération sociale de classement entre les individus n'est pas adéquate, selon lui, « *la qualification des travaux se réfère à l'aspect hiérarchique des structures sociales, à la forme d'existence productive dans laquelle les données technico-économiques résistent en quelque sorte au désir de valorisation individuelle, d'où résulte un jugement social sur la valeur comparée des travaux, un ranking, une échelle comparée des capacités, des mérites et des pouvoirs.* »⁴⁵. Il juge que « *l'estimation purement technique de cette valeur est fallacieuse, et que c'est une estimation économique (en salaires, profits et revenus) qui s'y substitue le plus souvent ; estimation elle-même coiffée par des évaluations sociales de portée plus vaste.* » (Naville, 1956, p. 130, cité par (Buscatto, 2006). Naville posera donc une définition relativiste de la qualification qui selon lui doit se détacher de l'évaluation des postes de travail puisque les salariés sont hétérogènes. La qualification est l'« *appréciation sociale de la valeur différentielle des travaux et non un phénomène technique individualisé* » (Naville, 1963, p.243 cité par Soussi, 1999).

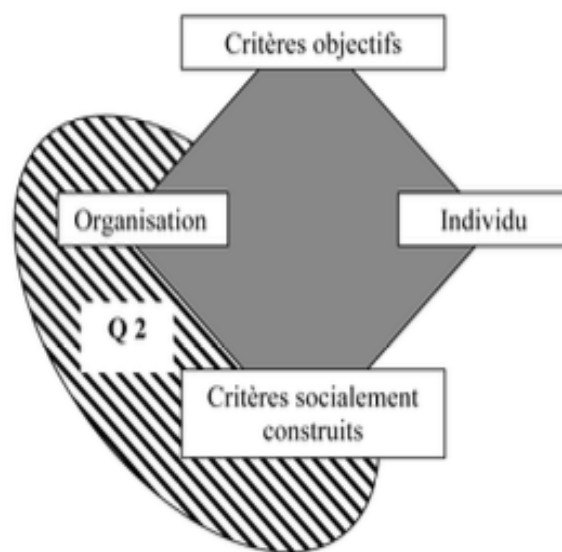
Finalement, c'est sur un jugement de valeur qui classe les individus à travers le temps de formation que Naville formalise la qualification. Le temps de formation, et donc le diplôme, est un critère de mesure de la qualification. Stroobants (1993) explique dans le même sens que les classifications d'emplois, la durée de la formation et le diplôme permettent un classement des individus.

Si Oiry (2005) ne rejette pas l'idée que pour Naville la qualification appartient à l'homme et non plus au poste de travail, il propose une compréhension de la qualification par le courant

⁴⁵ Naville, P. (1956). Essai sur la qualification du travail, réé. 2012, 178 pages.

relativiste. Selon ce courant, la qualification ne peut être mesurée par des critères objectifs et nécessite une négociation. Redonnant ainsi une place à l'individu mais ne faisant pas de celui-ci le seul « vecteur de définition » puisque le poste de travail garde une place importante (Figure 3) il montre ainsi, une évolution dans la compréhension de la définition de la qualification, évolution qui va se prolonger dans le raisonnement de Touraine.

Figure 3. La définition sociale de la qualification du poste de travail (Oiry, 2005)



3. A. Touraine et la "qualification sociale »

“Ce sont bien les individus qui produisent la société” (Touraine, 1955). Dans son ouvrage *la qualification, histoire d'une notion*, Touraine exprime le passage du « travail qualifié » au concept de « qualification ». Alors que le premier concernait les ouvriers professionnels, le second englobe également les ouvriers spécialisés. La qualification étant attribuée à l'emploi et non plus à l'individu.

Dubar (1996) considère l'analyse de Touraine comme une "sorte de synthèse" du travail ouvrier, analyse réalisée dans les usines Renault, encouragée par Friedmann. Ces études lui permettront de construire son raisonnement sur la qualification, en se basant tout comme Friedman sur le contenu des tâches professionnelles (Buscatto, 2006). Sa réflexion, basée sur

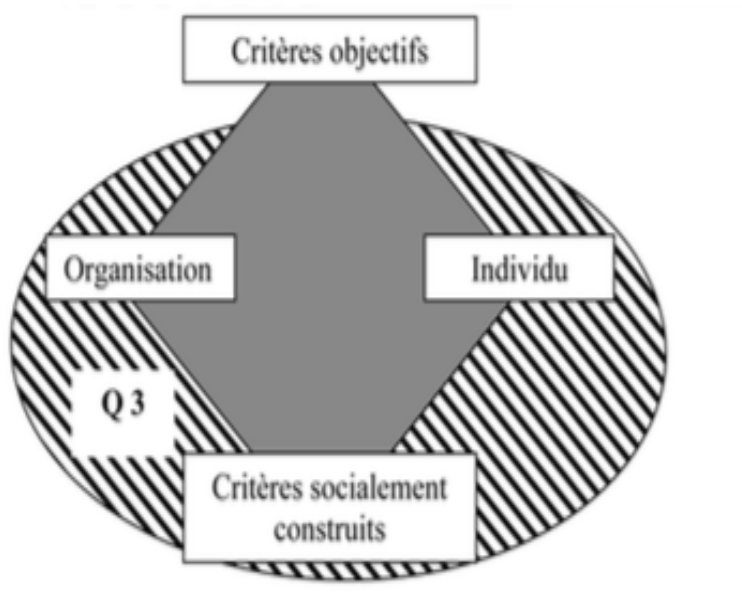
une « triade de phases »⁴⁶ décrit l'évolution du travail, une évolution du travail en trois temps, trois paliers qui sont résumés dans la Figure 5.

Dans un premier temps, dans le « *système professionnel* », le travail est peu soumis à la machine et la qualification dépend essentiellement d'un ensemble de capacités et d'habiletés issues d'apprentissages sur le tas et de l'expérience professionnelle, qui renvoie à une forme de travail proche de l'artisanat.

Dans la deuxième phase, le « *système technique* » l'ouvrier spécialisé est lié à l'organisation taylorienne du travail. Les ouvriers qui ne sont pas considérés comme des "artisans" subissent le travail à la chaîne. La qualification est attachée au poste de travail.

Enfin, dans la troisième phase, avec un « *système de l'automatisme de fabrication* » la « *qualification sociale* » dominée par l'automatisation, implique plus qu'un savoir-faire technique, des aptitudes ayant trait à la personnalité de l'ouvrier. Cette dernière phase pose la dimension sociale de la qualification qui dépend du personnel de l'entreprise et de la politique sociale du pays et plus de l'habileté manuelle ou d'exigences techniques comme dans les phases précédentes.

Figure 4. L'abandon du concept de poste de travail dans la définition de la qualification (Oiry, 2005)

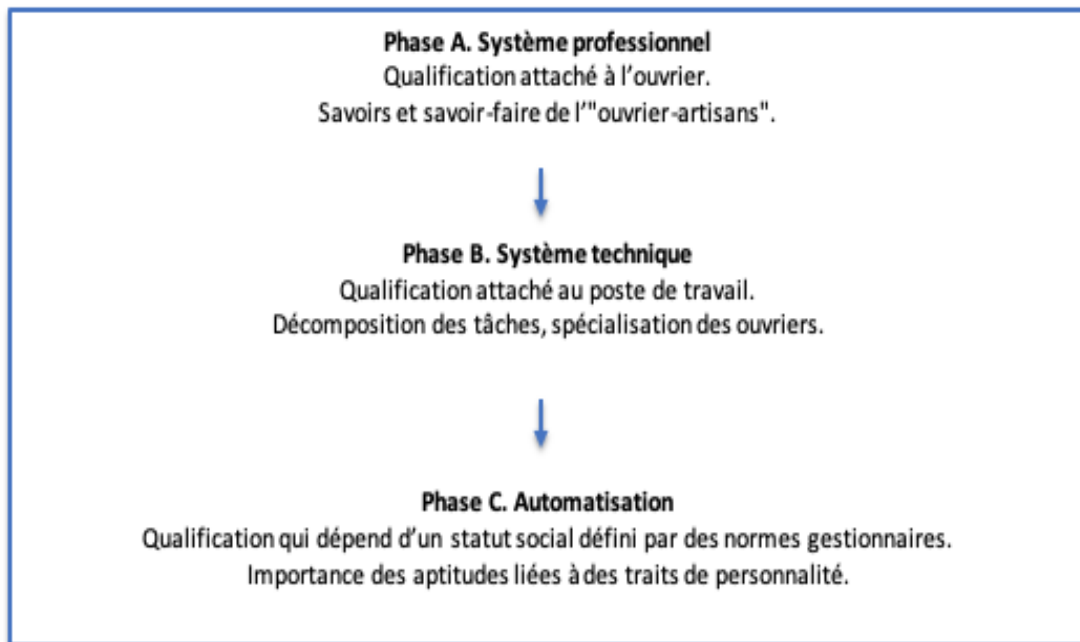


Cette dernière évolution n'utilise plus le concept de poste de travail pour définir la qualification. Avec l'introduction de l'automatisation, Touraine avance l'idée que les ouvriers devront

⁴⁶ Expression utilisée par Friedmann, G. dans *L'évolution du travail aux usines Renault*. (1955)

désormais gérer des situations imprévues en réagissant de manière adéquate à chaque situation. Leurs tâches ne se limiteront plus à l'application simple de prescriptions. Ainsi, le poste de travail perd son importance et n'apparaît plus comme un outil pertinent pour organiser le travail (Figure 4). Le travail de Touraine sur l'évolution de l'organisation du travail peut ainsi se résumer à travers la Figure 5.

Figure 5. Les trois stades de l'organisation du travail selon Alain Touraine



Dans ce schéma le travail s'organise différemment. Dans la phase A, l'ouvrier détenait un savoir-faire, il est autonome et qualifié. La production, dépendante de la demande reposait sur l'artisan-ouvrier.

La phase B, apparaît avec les nouvelles technologies et la capacité de prévoir la demande et donc la production. Dans ce cadre, les ouvriers qualifiés n'ont plus d'utilité, l'ouvrier spécialisé prend sa place.

Enfin dans la phase C l'automatisation entraîne la disparition de la main d'œuvre de fabrication. Les nouvelles exigences sont axées sur la surveillance et le contrôle et moins sur l'exécution. Le travail est plus diversifié et nécessite du travailleur d'être réactif.

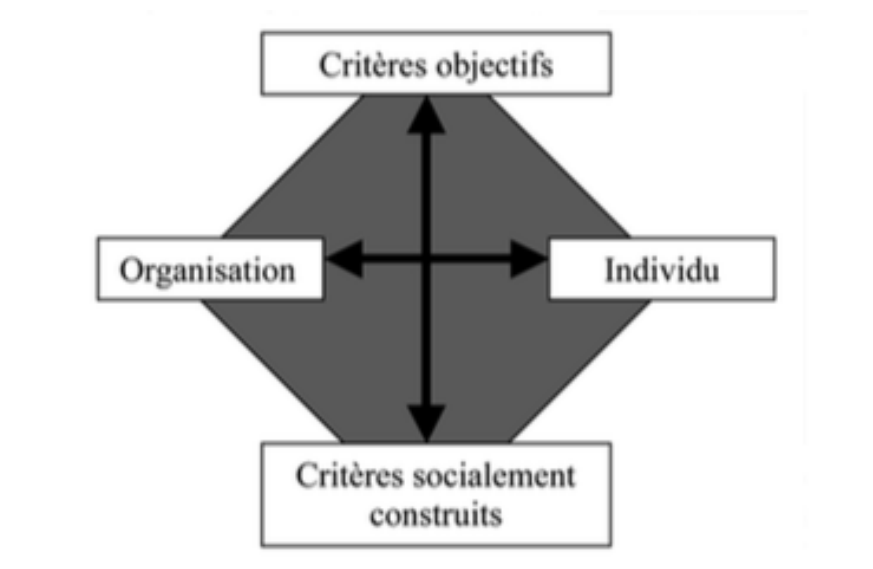
La notion de qualification vient ici désigner une proximité entre la définition touranienne de la qualification sociale et la définition de la compétence comme "une construction sociale qui

articule trois registres différents renvoyant aux qualités des personnes, au contenu des activités et aux modes de classification de l'emploi. » (Dubar, 1996).

Pour résumer, les évolutions quant à la compréhension du concept de qualification peuvent être analysées via les quatre points cardinaux de la figure 6.

Cette analyse permet de comprendre si la qualification dépend de l'individu ou de l'organisation mais également si celle-ci peut être mesurée sur la base de critères objectifs ou sur la base d'un compromis social.

Figure 6. Le champ du débat sur la qualification (Oiry, 2005)



Si Naville (1956) juge que la qualification dépend de l'homme et non du poste de travail qu'il occupe (figure 2 p46), Friedmann (1956) soutient au contraire quant à lui l'idée que la qualification n'appartient plus à l'homme, mais au poste de travail (figure 3 p48).

Pour conclure sur la notion de qualification et les divergences qu'elle a attisée, nous pouvons rappeler les propos de Oiry (2005) qui à travers la définition du verbe qualifier, selon laquelle « Qualifier, c'est attribuer une valeur à une chose » conclut que « qualifier un travail, c'est donc lui donner une valeur et ainsi en fixer la rémunération juste. ».

Nous retrouvons le fait que la qualification est une référence à « un niveau de diplôme requis pour accéder à un emploi et plus généralement à un niveau de classification d'une convention collective » (*Berton, 2006*).

La qualification revêt donc aujourd'hui une dimension concrète puisqu'elle établit une valeur marchande (salaire) à partir d'une valeur temporelle (temps de formation sanctionné par un diplôme). A l'inverse, la compétence repose sur de nombreuses composantes, que nous allons tenter d'identifier à travers le concept de compétence. Cette compréhension, nous permettra par la suite de mettre l'accent sur les compétences dites non académiques.

B. ... A la compétence

Dans la sous-section précédente sur la qualification, les différentes analyses de sociologie du travail ont mis en lumière l'évolution de ces systèmes du début du 20^{ème} siècle. Ainsi selon Friedmann on assiste au passage d'une « civilisation naturelle » à une « civilisation technicienne ». Naville note l'évolution du « travail mécanisé » au « travail automatisé ». Enfin, Touraine explique le passage d'un « système professionnel » à un « système de production ». Toutes ces évolutions ont impliqué des changements dans l'organisation du travail et du rapport des travailleurs à leur poste (*Dadoy, 1987*).

L'analyse de Touraine sur l'évolution des systèmes de travail dans l'industrie automobile des années 1950 laisse entrevoir une acception de la compétence. En effet son « système social d'entreprise » met en avant la nécessité de posséder des qualités de gestionnaires et relationnelles. La définition tourainienne de la « qualification sociale » laisse entrevoir ce que d'autres appellent dorénavant la « compétence » (*Dubar, 1996*). Les changements subis sur le marché du travail ont grandement participé au développement de cette notion de compétence dès la fin du 20^{ème} siècle. Si le passage de la notion de qualification à celle de compétence sur le marché du travail ne fait plus de doute aujourd'hui, il n'y a pas de consensus de la part des chercheurs quant à la définition de la compétence.

Ce concept de compétence a été défini selon différentes approches (linguiste et psychologique du développement cognitif, sociologique et psychologique, mais également économique), nous avons fait le choix de limiter notre développement aux travaux en lien avec l'insertion

professionnelle, cœur de notre travail de recherche. Ainsi qu'elles soient, ergonomique, sociologique, psychologique et économique, les différentes approches traiteront de la compétence sous l'angle de la formation et/ou du marché du travail.

Nombreux sont les travaux dont l'objectif est de montrer le passage de la qualification à la compétence avec des divergences quant à l'existence d'une continuité ou plutôt d'une rupture entre les deux concepts, selon les termes utilisés par Oiry (2004). Si « le concept de compétence correspond à cette demande de clarification sémantique, au niveau individuel elle correspond à la qualification du travailleur ». Le champ de la qualification se recentrerait uniquement autour de la qualification au travail.

Mais l'analyse des travaux sur la compétence montre que ce concept est présenté comme un « basculement » (Lichtenberger, 1999) ou encore comme une « révolution culturelle » (Medef, 1999), un « coup de force » (Tanguy, 1994) ou un « enjeu politique » (Oiry & d'Iribarne, 2001)

1. La compétence : rupture ou continuité de la notion de qualification

Si des revendications ont été nécessaires au passage du métier à la qualification depuis 1945, c'est au lendemain de mai 1968 que la reconnaissance de la compétence a lieu avec un double mouvement remettant en cause les organisations du travail alors en place.

D'une part, l'introduction des nouvelles technologies demande une plus grande flexibilité de la part des travailleurs et, d'autre part, les revendications des organisations syndicales de l'industrie automobile avaient la volonté de faire valoir le travail réel et non plus seulement le travail prescrit. En effet, les compétences exercées réellement ne correspondaient plus aux seules tâches d'exécution qui étaient assignées dans le travail à la chaîne (M. Weber et al., 2009a). Cela aboutira alors à la mise en place d'un nouveau système de mesure de la qualification, qui sera basé sur les critères tels que l'autonomie ou la responsabilité dont les effets jugés positifs seront finalement admis (Lichtenberger, 1999; Tallard, 2001).

1.1. La compétence : en rupture avec la qualification

La classification fondée sur la reconnaissance des compétences individuelles introduit une rupture entre qualification de l'emploi et qualification du travailleur. Le modèle de la compétence développé par Zarifian (1988 cité par Tallard, 2001) pose ainsi les fondements

d'une nouvelle gestion individualisée de la main d'œuvre basée sur la responsabilisation et l'initiative de la part des travailleurs.

Zarifian définit la compétence en trois dimensions⁴⁷:

- Une prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté.
- Une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente.
- Une faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de coresponsabilité.

Mettant l'accent sur la capacité à mobiliser des dispositions individuelles pour faire face à des situations professionnelles multiples, le modèle de la compétence de Zarifian donne une place particulière à l'évaluation. Il remet donc en cause les systèmes de classification de branches fondées sur le poste occupé, et donc le caractère collectif des classifications. Il favorise une individualisation des parcours professionnels. Ce modèle de compétence s'appuie sur une évaluation des compétences individuellement acquises ; la formation continue devient donc un instrument de cette politique (Tallard, 2001). Il s'agit là d'un bouleversement puisque les grilles de classifications, issues de négociation et admises par l'ensemble des acteurs, étaient ancrées dans la culture de branche (Besucco & Tallard, 1999; Tallard, 2001).

1.2. La compétence comme continuité de la qualification

Mais l'approche par les compétences est-elle réellement en rupture avec l'approche par les qualifications ? Depuis la crise, il est reconnu que les entreprises ont dû mettre en place de nouvelles formes d'organisation du travail fondées sur la qualité et le service (Besuco & Tallard, 1999). Le terme de compétence(s) tend à se substituer à celui de qualification dans l'entreprise ainsi que dans les institutions de formation. Le concept de « service » exprime la nécessité de satisfaire un client et non plus seulement de lui livrer un bien ou une prestation.

⁴⁷ Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence*. Paris : Éditions Liaisons, p.70.

Si l'idée de l'émergence de la notion de compétence, qui viendrait se substituer à celle de qualification est validée par certains, elle est critiquée par d'autres. C'est notamment le cas de Oiry (2004), qui dans son ouvrage *De la qualification à la compétence, rupture ou continuité ?* considère qu'il n'y a pas de réelle scission entre ces deux concepts. La compétence, loin de se distinguer de la qualification peut en faire partie. Il trouve dans ces deux concepts, des modes de gestion semblables aux effets similaires.

Durand, (2000), est également critique de la logique compétence au sens où Zarifian l'entend. Si dans son ouvrage *Les enjeux de la « logique compétence »* il défend la thèse du passage de la « cotation du poste » dans l'entreprise à celle de « l'évaluation de l'individu » qui occupe le poste ou la fonction, il remet en cause certaines idées développées par Zarifian.

Ainsi, la condition du succès de la logique compétence, supposerait le développement d'un sentiment d'appartenance à l'entreprise qui admettrait que le salarié se projette dans la durée dans l'entreprise. Mais Durand montre que la réalité est différente et que les plans sociaux successifs ayant eu lieu montrent le contraire. Il utilise notamment l'expression de « situation schizophrénique » dans l'entreprise qui met régulièrement en place des ajustements d'effectifs tout en prônant l'idée que la sécurité de l'emploi est la clé d'une entreprise pérenne.

Durand pointe par ailleurs que lorsque Zarifian identifie des changements, notamment à travers le renforcement de la concurrence et le développement des nouvelles technologies dans tous les segments de la production et de la circulation de marchandises, il insiste sur le fait que l'un des changements fondamentaux se situe dans la place accordée à la subjectivité de tous les salariés, des exécutants aux travailleurs peu qualifiés. Ainsi Zarifian « caricature » le passé pour montrer des transformations. C'est le cas lorsqu'il indique qu'aucune initiative n'avait lieu dans le système de production tayloriste, Durand affirme que la différence entre travail prescrit et travail réel a déjà été démontré et que l'intelligence des ouvriers spécialisés déterminait déjà le fonctionnement de l'entreprise.

C'est également le cas pour certains comportements et subjectivités des travailleurs tels que la loyauté, le dévouement. Selon Durand, ces comportements existaient déjà mais relèvent du domaine privé, l'entreprise ne fait qu'acheter du « temps de travail » et doit tout mettre en œuvre pour le rendre efficace. Cela remet en cause la représentation de Zarifian qui voudrait faire passer ces comportements pour nouveaux lorsqu'il suggère que le salarié doit les mettre au service de l'entreprise et c'est ce qui se passe si les intérêts autour de la valeur éthique professionnelle du salarié et de la direction convergent (Guyon, 2019). Selon Durand, la

démarche compétence contient plus de risques de voir augmenter le contrôle sur les comportements et sur la loyauté des salariés que de chance de voir les « compétences » reconnues et récompensées. La logique compétence augmente la subordination du salarié vis-à-vis de son employeur parce qu'elle inclue l'évaluation des attitudes et comportements et l'engagement des individus sur les objectifs de performance de l'entreprise.

Concrètement Durand utilise l'exemple de grilles d'évaluation en entreprise pour montrer l'exploitation des comportements par la hiérarchie. La disponibilité évaluée sur une échelle en cinq point, noté de 1 à 5 avec la note de 5 attribuée à celui qui propose ses services avant qu'on lui demande et la note de 1 à celui qui refuse systématiquement. Durand montre que celui noté 1 est celui qui refuse les heures supplémentaires ou le travail le samedi. Autre exemple mis en avant, l'item de la sociabilité, toujours noté en cinq points avec une note de 5 lorsque le salarié ne fait « pas d'observation négative du supérieur hiérarchique et fait preuve d'une correction parfaite envers tous et d'une grande gentillesse » et une note de 1 pour le salarié qui a une « attitude irascible envers ses supérieurs, ses collègues et le personnel des services ».

Durand, pointe le fait que la logique compétence, même si elle est plus que cela, autorise ce genre d'évaluation et que cela conduit à fixer une norme comportementale médiane à laquelle il est préférable de se conformer dans une perspective d'avancement et de promotion. Ainsi, le danger se situe dans le fait que, si la concurrence entre salariés s'inscrit dans la normalité elle peut entraîner la fin de la créativité et dans le cas contraire, elle peut nuire à la coopération puisque le collectif n'aurait plus de sens en mettant la loyauté en concurrence, créativité et coopération étant nécessaires à la réalisation des objectifs de l'entreprise.

Selon (Aubret, 2002), le modèle de la compétence de Zarifian, engendrerait une « formidable précarité et fragilité au sein du rapport salarial. Il est, en outre, contreproductif car il repose sur l'idée fausse selon laquelle la performance se construit sur la seule base individuelle »⁴⁸. Il met en avant l'importance pour que ce modèle se construise et se développe d'intégrer les salariés et de ne pas tenter de le faire évoluer sans ou contre ceux-ci car la définition retenue par Zarifian repose sur deux principes à savoir ; la prise d'initiative par l'individu et le fait d'assumer sa responsabilité sur des problèmes et événements auxquels il est confronté au sein des situations

⁴⁸Aubret J., « P. Zarifian. Le modèle de la compétence. », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2002.

professionnelles. Enfin il considère que le modèle de la compétence doit pouvoir se généraliser quel que soit l'organisation dans laquelle évolue les salariés permettant la mobilité externe de ceux-ci. Il semble en effet que les individus devraient être capables d'analyser leur expérience et d'en dresser un bilan plutôt que de laisser les pratiques d'évaluations de la personnalité aux mains de l'organisation qui les emploie. Aubret, met en avant la nouveauté dans ce modèle où clients et/ou usagers jouent un rôle d'arbitres, souvent involontairement.

En conclusion, le modèle de la compétence comme le reconnaît Zarifian (1999), « *restera, quoi qu'il en soit, et comme tout modèle de la qualification professionnelle, un compromis entre le point de vue des salariés et celui des directions* ».

2. *L'exemple des travailleurs sociaux*

L'exemple des travailleurs sociaux, permet de mieux comprendre le lien entre la qualification et la compétence dans les métiers humains. En effet, les emplois sociaux ont évolué et sont de trois types.

Les premiers, peu ou pas qualifiés (niveau inférieur au baccalauréat) se développent (assistantes maternelles, aides à domicile, etc.) ou naissent (agent de médiation), issus pour certains de la mise en œuvre de nouvelles politiques urbaines ou d'aide à l'insertion des jeunes peu qualifiés. Mais le domaine social offre également la possibilité de détenir une fonction qualifiée nécessitant l'obtention d'un diplôme permettant de bénéficier d'un statut, statut qui fixera à travers des grilles de classification, leur revenu. C'est la reconnaissance collective de la formation et donc du diplôme qui permet de déterminer leur revenu, l'approche de la qualification est de mise pour ces professions.

Enfin, les postes de directeurs (de services ou d'établissements) et de coordinateurs (de programmes ou de projets), s'ils sont occupés, pour la plupart, à la suite de l'obtention d'un diplôme spécifique, peuvent être occupés via d'autres voies, notamment par l'obtention des diplômes universitaires dans le domaine des sciences humaines (psychologie, droit), ou encore à la suite d'une reconversion professionnelle. Cette ouverture au recrutement externe nécessite de nouvelles méthodes de gestion des professions en termes de statut et de rémunération. Dans cette situation, l'approche par la qualification ne peut régir le statut et la rémunération pour ces professions, puisque le diplôme et le titre, voire l'expérience dans le domaine ne sont plus des critères obligatoires.

L'introduction de la notion de compétence viendrait donc pallier aux insuffisances de la notion de qualification actuelle qui n'a de sens que dans l'analyse de la formation ou des connaissances détenues. La notion de compétence vient ajouter des éléments importants tels que les qualités personnelles qui jouent un rôle essentiel dans le travail au quotidien pour ces fonctions.

Demilly (1987) et Monjardet (1987) mettent en avant, au sein de deux fonctions essentielles à la vie collective et sociale rythmées par l'imprévisibilité et la singularité la police et l'enseignement, l'importance attribuée à l'approche par compétences dans leur fonction par rapport à celle donnée à la qualification.

2.1. L'exemple de la profession policière

Monjardet (1994) explique que les professions dans la police sont basées sur « la triple dimension d'urgence, d'imprévisibilité et de singularité » ce qui rend impossible d'avoir des règles qui imposeraient « en toutes circonstances le détail des conduites et des modes opératoires », ainsi, « l'activité policière était pour l'essentiel le résultat de la mise en œuvre par les agents d'un processus de sélection informel et constant : sélection de la tâche ou, lorsque celle-ci est imposée (par l'évènement aussi bien que par la hiérarchie), sélection du mode opératoire.».

A la suite de nombreux entretiens avec les policiers, Monjardet (1987)⁴⁹ met en avant deux conceptions du travail policier. La première conception (majoritaire) de la *compétence policière*, définit par certains comme la rencontre de certaines qualités personnelles et d'expériences ce qui lui donne un caractère subjectif et empirique. Si les qualités personnelles identifiées, telles que le sang-froid, le bon sens, l'initiative, le jugement et la diplomatie, constituent l'élément permettant d'être un policier compétent, cette compétence peut être renforcée par l'expérience. L'inverse de cette situation n'est pas valable. Dans ce cas, les prérequis formels (qualifications) ne sont pas garants d'une compétence dans cette profession mais lui confère le droit d'exercer ce métier.

⁴⁹ Monjardet, D. (1987). Compétence et qualification comme principes d'analyse de L'action policière. Sociologie du travail. Vol. 29, No. 1

La seconde conception (minoritaire) de la compétence policière met l'accent sur la *compétence professionnelle* fondée sur un savoir formel qui vient réduire l'influence des qualités personnelles et pallier le manque d'expérience de certains. Elle prend donc un sens objectif et théorique. Dans cette situation, le policier qualifié maîtrise les codes et techniques d'intervention.

Ces deux oppositions renvoient à l'opposition entre la logique compétence et celle de la qualification. La compétence s'acquiert et se développe au contact des pairs, tandis que la qualification nécessite l'accès à des groupes d'experts externes (au niveau pédagogique par exemple).

2.2. Le métier d'enseignant

Les travaux de Demailly (1987) sur le métier d'enseignant montre, comme chez les policiers, basé sur le titre, le métier d'enseignant permet la reconnaissance du poste de travail et d'éviter certaines pressions sur les conditions de travail. Néanmoins, une partie des enseignants considère les qualités personnelles comme des capacités professionnelles. La définition de la qualification posée par Demailly, est similaire à celle dans la profession policière, puisqu'elle renvoie aux titres, diplômes requis pour exercer la fonction d'enseignant au sein de l'Education Nationale. Mais ces capacités professionnelles qui renvoient à la compétence, même si elles ne sont pas exigées par la réglementation, sont grandement sollicitées au niveau social et institutionnel.

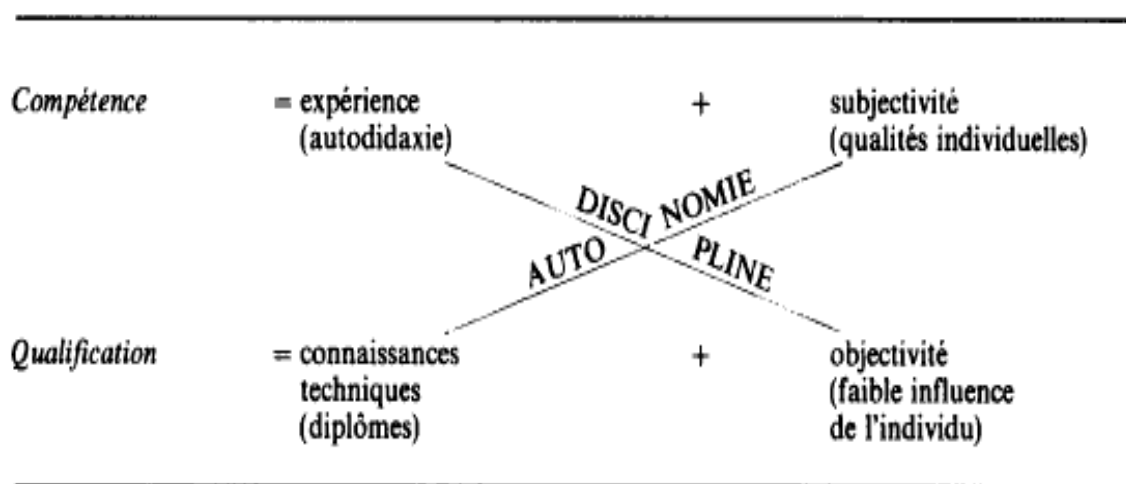
Les analyses des professions de policier et d'enseignant montrent que les deux groupes se réfèrent soit à la qualification soit à la compétence pour juger leur emploi, mais l'existence et la « cohabitation conflictuelle » de deux approches au sein de ces professions est mise en évidence (Dubar, 1996).

Ainsi, certains considèrent que leur fonction est et doit être rythmée par la qualification à travers l'implication de la formation, du diplôme, de la grille de classification et de la grille des salaires, cette conception par la qualification est abordée comme une science. D'autres prônent l'importance de la compétence comme mode de gestion de leur profession privilégiant les qualités personnelles dans la classification des professions et dans la mesure de la rémunération.

Si la compétence est basée sur l'expérience et l'apprentissage sur le tas et l'importance des qualités personnelles, la qualification met l'accent sur l'acquisition de connaissances codifiées (dans le travail policier).

Néanmoins, et cela peut s'élargir à tous les emplois sociaux, la qualification prône l'autonomie (subjective) quand la compétence recommande la discipline (objective) (Figure7). C'est en ce sens qu'une cohabitation entre ces deux logiques existe et qu'elle ne sont strictement pas opposées.

Figure 7. Logique compétence et logique qualification (Monjardet, 1987)



3. La compétence le long d'un continuum

McClelland (1973, cité par Barbosa et al., 2017) explique que les certifications académiques et l'intelligence ne suffisent plus pour prédire la performance future d'un employé, d'où l'importance d'utiliser le concept plus complet de « compétence ».

La compétence peut être analysée le long d'un continuum mettant en opposition, d'une extrémité à l'autre, une conception purement cognitive de la compétence à une conception purement sociale.

Mais pour la plupart des travaux menés sur le sujet, la définition de la compétence se situe le long de ce continuum attribuant une place plus ou moins importante à l'une ou l'autre de ces approches. D'un côté, la compétence est exclusivement cognitive. Elle se retrouve notamment dans l'approche de De Montmollin (1984 cité par Coulet, (2011)) qui définit la compétence comme « un ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire, de conduites types, de procédures

standards, de types de raisonnement que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau ». D'un autre côté, la compétence peut être définie comme un concept entièrement social et donc être attribuée au relationnel, à l'interaction entre individus. C'est ainsi que la compétence est identifiée dans la définition qu'en donne Defélix (2005) quand il indique qu'elle est « *le résultat fragile et dynamique d'une négociation invisible entre les acteurs variables et à des niveaux différents* ».

Ces deux auteurs posent des définitions opposées de la compétence puisque l'un met en avant l'aspect individuel tandis que l'autre considère la compétence dans l'interaction avec les autres. La compétence abordée sous l'angle individuel, c'est-à-dire, au comportement vis-à-vis de soi renvoie aux compétences intra-individuelles tandis que la compétence observée sous l'angle du relationnel renvoie aux comportements vis-à-vis des autres, nommées compétences inter-individuelles (Morlaix, 2015).

4. Différentes définitions de la compétence

Selon le champ d'étude la compétence est abordée différemment (Barbosa et al., 2017). En psychologie, elle mesure la capacité, associant la performance aux traits de personnalité et aux capacités sous-jacentes. En gestion, c'est une analyse fonctionnelle de la compétence qui est utilisée afin de déterminer comment l'amélioration des performances individuelles participe à atteindre l'objectif de l'entreprise. Enfin en éducation le développement des compétences prépare à l'insertion et à la reconnaissance professionnelle.

Mais quel que soit le champ d'analyse, la définition de la compétence repose sur deux éléments essentiels que sont l'action et le contexte.

La difficile compréhension du concept de compétence tient aux particularités qui la caractérisent (Leplat, 1995). Leplat cite quatre caractéristiques de la compétence.

- Celle-ci est « opératoire et finalisée », elle repose sur une action et un but donné à l'action. Elle dépend du contexte dans lequel l'individu agit. Elle correspond toujours à une mise en action (Tardif & Dubois, 2013).
- La compétence est « apprise », puisqu'elle s'acquière et se développe, c'est-à-dire qu'elle n'est pas innée aux individus mais s'apprend à travers une construction personnelle et sociale.

- La compétence est « structurée » puisqu'elle dépend de la manière dont l'individu fera usage de ce qui la fonde (c'est-à-dire la construction personnelle et sociale) pour répondre aux besoins de la situation (ici de l'emploi).
- Enfin, la compétence ne se manifeste qu'à travers des comportements et des performances, elle reste donc « abstraite », d'où la difficulté de la mesurer en tant que telle.

4.1. L'importance de l'action

L'importance de l'action, centrale dans la définition de la compétence, est mise en avant par certains auteurs (S. Hurrell et al., 2013; Peterson & Van Fleet, 2004). Il s'agit de « la capacité d'exécuter une tâche comportementale particulière ou la capacité d'exécuter un processus cognitif particulier qui est finement lié à une tâche particulière » (Peterson et Van Fleet, 2004, cité par (Matteson et al., 2016).

Pour Le Boterf (2004 cité par Martineau 2006), « si la compétence résulte nécessairement d'une construction et d'un engagement personnel, cela ne signifie pas que l'individu est seul responsable de la production d'une action compétente. Résultant d'un savoir agir, d'un vouloir agir et d'un pouvoir agir, la production d'une action compétente relève d'une responsabilité partagée entre la personne elle-même, le management, le contexte de travail (organisation du travail, conditions de travail, moyens, système de classification et de rémunération...) et le dispositif de formation. La motivation et le contexte sont aussi importants que la disposition à savoir agir ».

4.2. L'importance du contexte

Autre élément important dans la compréhension de ce concept, le rôle du contexte.

Tardif (2006) définit la compétence comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». En tenant compte de cette caractéristique du contexte, Zarifian (1999)⁵⁰ définit la compétence en trois dimensions :

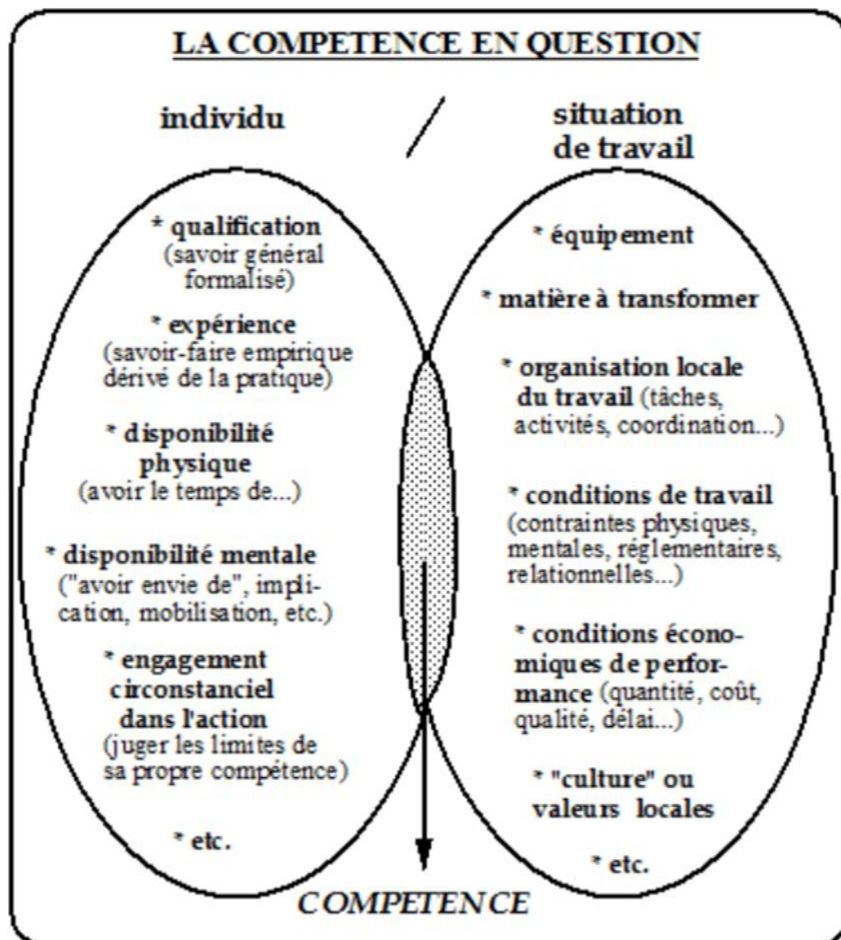
⁵⁰ Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence*. Paris : Éditions Liaisons, p.70.

- Une prise d'initiative et de responsabilité lorsqu'il est confronté à des situations professionnelles
- Une intelligence pratique des situations à partir des connaissances qu'il a acquises et qu'il transforme en fonction de la diversité des situations rencontrées.
- Une faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de coresponsabilité.

D'autres travaux mettent l'accent sur le contexte comme variable essentielle de la mise en œuvre des compétences. C'est le cas de Everaere, (2000) qui définit la compétence comme l'intersection entre deux entités que sont l'individu et la situation de travail (Figure 8).

Il considère que la compétence « émerge de l'intersection d'une série de caractéristiques propres à chaque individu et d'une autre série de caractéristiques propres à chaque situation de travail. Et ce n'est qu'à l'intersection singulière, complexe et fragile de ces deux dimensions [l'individu/la situation de travail] qu'il nous paraît possible et opportun de parler de compétence. ». Si la compétence appartient à l'individu, c'est dans une situation de travail particulière qu'elle s'exprimera. Il explique que, contrairement à la qualification, la compétence est difficilement identifiable en dehors d'un contexte particulier. Un individu est qualifié quand il possède un niveau d'études, un diplôme, mais dire d'un individu qu'il est compétent sans l'appliquer à un contexte n'a pas de sens. Everaere pose un second problème qui est celui de l'équilibre fragile entre l'individu et la situation de travail exprimant la possibilité de devoir faire face à des déséquilibres dès lors qu'un événement inattendu survient d'un côté (l'individu) ou de l'autre (la situation de travail).

Figure 8. La compétence comme intersection entre l'individu et son contexte (Everaere, 2000)



En résumé, la notion de compétence s'est développée dans les milieux du travail et de la formation. C'est dans ce cadre, que la compétence dépendra des conditions spécifiques d'une situation donnée qui sont particulières à la tâche qu'elle permettra d'accomplir efficacement (Rey, 1996).

Selon l'OCDE (2005), la compétence considère « la capacité à répondre à des exigences complexes et à pouvoir mobiliser et exploiter des ressources psychosociales (dont des savoir-faire et des attitudes) dans un contexte particulier », elle ne se limite pas aux savoirs et savoir-faire.

Cette capacité va influencer le rôle de l'individu dans sa carrière, rôle qui sera abordé dans la section suivante.

SECTION 2. L'INDIVIDU COMME « ACTEUR » DE SA CARRIÈRE

A. *L'évolution des carrières : des carrières linéaires aux carrières nomades*

C'est aux travaux de sociologie et notamment ceux de Hugues (1937 cité par Giraud & Roger, 2011) que remonte l'utilisation du concept de carrière. Si objectivement, le concept de carrière, définit la succession de statuts et de postes que l'individu occupera dans une ou plusieurs organisation(s), subjectivement il renvoie à la perception qu'a un individu de l'évolution de sa vie au cours du temps. Van Maanen et Schein (1977 cité par Mahmoudi, 2014) définissent la carrière comme « *une suite d'expériences complémentaires qu'un individu accumule au cours de sa vie de travail dans le but de progresser, cette progression pouvant être appréciée soit en termes objectifs (grade, titre, rémunération), soit en termes subjectifs (sentiments, perception)* » (Mahmoudi, 2014). Son utilisation au sein des organisations sera plus tardive avec essentiellement les travaux de Hall (1976).

1. *De la carrière linéaire ...*

En France, le schéma organisationnel longtemps imposé a été celui du salariat, mais celui-ci semble de plus en plus s'affaiblir pour laisser place à de nouvelles organisations du travail où « l'emploi à vie » n'est plus la règle. La carrière « à vie » renvoyait à la carrière verticale, fondée sur la sécurité de l'emploi et la loyauté à son employeur (Delobbe, 2006). Celle-ci voit le jour dans une organisation au sein de laquelle l'individu va chercher à franchir les échelons pour atteindre un poste élevé. La carrière est donc considérée comme une progression de l'individu dans ses fonctions lui permettant de passer de poste en poste dont le niveau est à chaque fois supérieur.

La carrière a été souvent rattachée à une promotion verticale conduite par l'organisation dans laquelle l'individu évolue (Adamson, Doherty, & Viney, 1998 cités par Laurent et al., 2011).

La carrière linéaire serait une succession d'étapes, même si celles-ci peuvent être entrecoupées de périodes de transition. De nombreux chercheurs s'accordent sur le découpage de la carrière d'un individu en quatre étapes que sont ; l'exploration (ou apprentissage), la maîtrise (ou

développement), la maintenance (ou routine) et le désengagement (ou retrait) (Erikson (1963), Kets de Vries et Miller (1985) et Hall et Goodale (1986) cités par (Giraud & Roger, 2011)

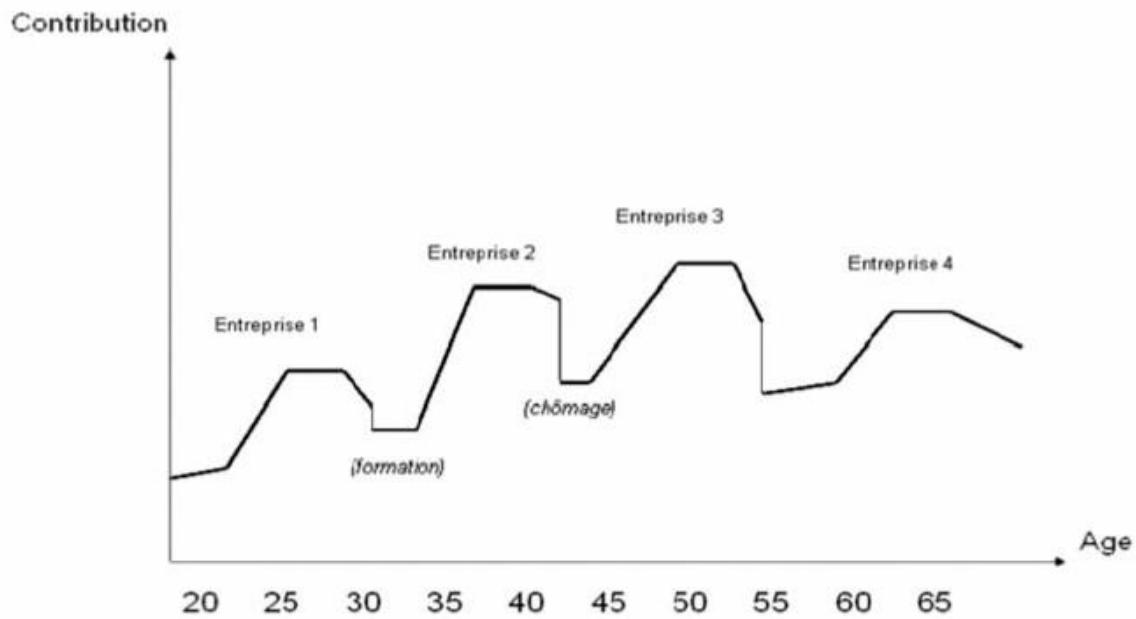
- Durant la phase d'exploration, l'individu fait ses premiers pas dans une entreprise dans laquelle, il doit trouver ses repères et s'intégrer. Ses responsabilités sont limitées, il s'agit du statut de débutant (Hall et Goodale, 1986).
- L'étape de maîtrise correspond à la phase où l'individu se développe, se situe hiérarchiquement et où la confiance en soi se développe. Il maîtrise dorénavant son emploi.
- L'étape suivante, la maintenance, constitue la routine dans laquelle s'installe l'individu. L'évolution de l'individu est ralentie devant parfois faire face à des jeunes arrivants, maîtrisant de nouvelles technologies pouvant remettre en question ses compétences. Si certains peuvent continuer à développer leurs compétences et progresser, d'autres stagnent et plafonnent.
- S'en suit alors la phase de désengagement de l'individu durant laquelle il va réduire son implication dans son travail. Deux cas de figure s'offrent alors à l'individu, soit il vivra positivement ce désengagement en se concentrant sur d'autres activités soit il se sentira exclu et vivra de manière négative le fait d'être poussé vers la sortie.

Si certains auteurs reconnaissent les différentes étapes de la carrière, d'autres les rejettent complètement soulignant le caractère unique de chaque carrière (Weick, 1976 ; Bergmann, Lichtenstein et Mendenhall, 2002, cités par Giraud et Roger, 2011). Au regard des évolutions observées, certains ont jugé nécessaire d'adapter le modèle de la carrière en ajoutant une cinquième étape, nommé « renouveau de carrière » qui permet de prendre en compte l'évolution de carrière non linéaire.

Pour contourner les possibles interruptions dans les carrières, Hall et Goodale (1986) vont mettre en avant la possibilité pour un individu de répéter certaines étapes. Un individu pourra alors se retrouver dans une phase de désengagement précocement.

Il s'agit de situations qui sont dépendantes soit de l'entreprise, lorsque celle-ci décide de licencier, soit de l'individu, quand l'emploi qu'il occupe ne correspond pas/plus à ses attentes et qu'il souhaite alors se réorienter. Il pourra alors après une formation réintégrer la phase d'exploration dans son nouvel emploi (Figure 9).

Figure 9 Évolution de carrière discontinuée (adapté de Hall et Goodale, 1986)



À l'heure actuelle, nous parlons de moins en moins de carrières « à vie » dans une organisation donnée, et de plus en plus d'agrégats d'expériences professionnelles dans plusieurs organisations où l'individu cherche à satisfaire ses besoins conformément à ses valeurs. Giraud et Roger (2011) définissent la carrière comme « le parcours professionnel d'une personne au sein d'une ou plusieurs organisations, dans une profession, ou plus largement en prenant en compte l'ensemble de ses expériences au cours du temps ». Les modèles traditionnels laissent ainsi place aux modèles de carrières non linéaires.

2. ... à de nouveaux concepts de carrières

L'essor des nouvelles technologies de l'information et de la communication, du digital et de la concurrence internationale poussent les entreprises vers plus de flexibilité, de réactivité et d'adaptabilité (Bouchard, 1996 ; Amherdt et Su, 1997 cités par Othmane, 2011). L'organisation du travail est également bouleversée, mettant l'accent sur les mobilités professionnelles et notamment interentreprises. L'individu sera amené à avoir plusieurs « vies professionnelles » (Guyon, 2019). Des dizaines de concepts nouveaux sont présentés dans la littérature qui supposent cette mobilité et l'autonomie des individus dans leur carrière (Boutannoura &

Bentaleb, 2017)⁵¹. Les plus reconnus et utilisés sont ceux de carrières dites, « protéennes » (Hall, 1976, cité par Giraud & Roger, 2011), « sans frontières » (Arthur & Rousseau, 1996) ou « nomades » (Cadin et al., 2003 cité par Bender et al., 2009a).

Hall (1976 cité par Mirvis & Hall, 1994) reconnaît très rapidement ces changements dans les carrières professionnelles et identifie la « carrière protéenne » comme un mécanisme guidé par l'individu et non plus par l'entreprise dans laquelle il travaille. Sa définition de la carrière protéenne est la suivante « *A protean career is a process which the person, not the organization, is managing. It consist of all the persons's varied expériences in education, training, work in several organizations, changes in occupational field, etc. The protean career is not what happen to the person in any one organization* » (Hall, 1976, p.201, cité par Mirvis & Hall, 1994). Ainsi, il considère la carrière protéiforme comme un processus que la personne, et non l'organisation, gère. Elle se compose de toutes les expériences variées de la personne en matière d'éducation, de formation, de travail dans plusieurs organisations, de changements de domaine professionnel, etc. La carrière protéiforme n'est pas ce qui arrive à la personne dans une organisation donnée. Il précise que l'individu est responsable de sa carrière puisque « les choix de carrière de la personne à carrière protéenne et la recherche de son épanouissement personnel sont les éléments unificateur ou intégrateurs de sa vie. »⁵².

Ainsi, en opposition au modèle traditionnel de la carrière basée sur des phases successives d'évolution au gré des âges, les carrières protéennes se basent sur des cycles d'apprentissage courts permettant d'accroître la performance des individus (Hall & Mirvis, 1996). Ce nouveau modèle repose davantage sur un échange entre l'entreprise et l'employé, de travail contre salaire. Le parcours de l'individu sera développé avec le soutien de son entreprise, mais les changements d'entreprises sont devenus courants et le concept de loyauté à l'entreprise n'a plus la même signification. Les individus ne s'engageront dans une activité professionnelle que s'ils considèrent que leur contribution sera évaluée à sa juste valeur.

⁵¹Boutannoura R., Bentaleb C. (2017) Le concept de la carrière protéenne : quelle portée compréhensive ? Cas des cadres de la génération Y au Maroc

⁵² Hall (1976) p. 201

La gestion de la carrière par l'individu au détriment de l'organisation prend également son sens dans les concepts de « carrière nomade »⁵³ (Cadin et al., 2003) ou « carrière sans frontières ». Il ne s'agit pas de supprimer toute frontière à la carrière mais de comprendre que celle-ci passe par la mobilité. Pour Sullivan (1999), les « carrières nomades » sont des « parcours impliquant des mobilités entre métiers, entre entreprises, mais aussi de l'auto-emploi et des parcours avec des interruptions de carrière » (cité par Bender et al., 2009). Sept critères distinguent la carrière traditionnelle de la « carrière nomade » (Cerdin, 2004) :

- La relation d'emploi change : il n'est plus question de rechercher la sécurité de l'emploi mais de développer son employabilité qui est synonyme de performance et de flexibilité.
- Les individus ne sont donc plus attachés à une entreprise mais intègrent une multitude d'entreprises.
- L'importance des compétences techniques perd en puissance au profit des compétences transférables d'une entreprise à l'autre.
- Le succès se mesure par des critères subjectifs comme « donner du sens à sa carrière » plutôt que sur des critères objectifs comme le salaire ou le grade hiérarchique.
- L'individu est acteur de sa carrière qui n'est plus conduite par l'entreprise.
- La formation formelle laisse place à un apprentissage « sur le tas »
- Le déterminant de la carrière devient l'apprentissage, délaissant l'âge comme critère dans la carrière traditionnelle.

Pour Pralong & Peretti-Ndiaye, (2016) les organisations sont donc devenues des « trames de fond faiblement structurantes »⁵⁴, le cumul d'expériences professionnelles au sein de différentes organisations, permet à un individu de répondre à un besoin de carrière individuelle en accord avec ses valeurs (Dahan & Dufour, 2012).

La responsabilité d'une carrière qu'elle soit « protéenne » ou « nomade » repose dorénavant davantage sur l'individu que sur son employeur.

⁵³ Traduit de l'anglais *boundaryless careers* par Cadin, Bender et Saint Ginez, 2003

⁵⁴ Dans J. Pralong, M. Peretti-Ndiaye (2016) Les cadres devraient-ils être « nomades » ? Scripts de carrière et qualité de carrière de cadres français

B. La redéfinition du succès au travail : Des critères objectifs aux critères subjectifs

Les individus ont donc aujourd'hui la responsabilité de leur propre carrière. Si les carrières traditionnelles ont été conduites sur la base de critères objectifs, les travaux, notamment anglo-saxons, sur les « carrières nomades » mettent en avant l'importance des subjectivités dans la construction des trajectoires professionnelles.

Différentes approches ont tenté de comprendre les carrières nomades, notamment économiques (capital humain) et sociologiques (le capital culturel). Mais celles-ci ne considéraient pas ou peu la subjectivité des individus.

- Dans l'approche économique, le succès au travail peut être considéré comme un succès économique basé sur le salaire et l'évolution hiérarchique. Les critères objectifs de la réussite professionnelle se mesure généralement au salaire perçu par l'individu.

C'est ce que mettent en avant les théories économiques⁵⁵ plus particulièrement la théorie du capital humain (Becker, 1964) modélisée par Mincer (1974) . Les économistes mettent en avant l'importance du capital humain, leur permettant d'accumuler des compétences pouvant leur permettre d'obtenir des emplois mieux rémunérés. Les individus sont donc acteurs de leur carrière, celles-ci sont conditionnées par la demande de travail. Dans ce contexte, l'employabilité consiste à inciter les individus à se former aux besoins des entreprises, il s'agit donc pour eux d'être capables d'identifier les formations à suivre et à acquérir les compétences demandées.

- Dans l'approche sociologique, les caractéristiques individuelles telles que l'origine sociale, le genre, etc. vont influencer les chances d'accéder aux formations les plus prestigieuses, les individus vont s'engager dans les diplômes les plus réputés qui offrent donc les meilleurs salaires (Boltanski, 1981; Bourdieu, 1979). La formation initiale (Benguigui, 1981) et le capital social développé au sein des familles et de l'environnement non scolaire vont jouer un rôle dans la sélection par les entreprises.

Dans cette nouvelle conception de la carrière, le succès est redéfini, les carrières nomades s'inscrivent dans un mouvement qui prend en compte, à la fois les contextes (aspects objectifs), et les subjectivités individuelles (Bailly, Cadin et Saint Giniez, 1998). Dorénavant c'est le succès psychologique qui sera mis en avant dans cette nouvelle organisation du travail.

⁵⁵ Cf. C. Quel(s) rendement(s) de l'éducation à travers la théorie du capital humain p.25.

- Dans l'approche psychologique, le succès est fondé sur l'accomplissement personnel. Il s'agit donc d'un succès « subjectif » parce qu'il est apprécié par l'individu et non par l'organisation. Le principal indicateur de succès est, dans ce cas, le sentiment de réussite professionnelle (par opposition au critère traditionnel d'une croissance verticale et linéaire) qui incite la personne à se réaliser pleinement. L'ensemble des sentiments éprouvés par l'individu face à sa carrière compte tenu de ses valeurs et objectifs personnels définissent le succès subjectif (Pralong, 2011).

- Dans l'approche subjective la mesure de la réussite, du succès, basée uniquement sur des critères d'évaluation observables de la réussite considérés par le succès objectif tels que le salaire ou la position hiérarchique sont remis en question et l'accent est mis sur des variables psychologiques ou psychosociales. Pour mesurer ce succès subjectif, des variables observables telles que les traits de personnalité peuvent donc être envisagées.

Dans le cas de la carrière protéenne, le succès repose sur le développement de deux méta-compétences que sont l'adaptabilité et l'identité (Hall, 2002)⁵⁶. L'adaptabilité est le fait que l'individu s'adapte aux situations nouvelles pour prospérer dans un environnement où l'autonomie, l'auto-orientation et le comportement proactif sont considérés comme de plus en plus importants. Quant à l'« identité », elle renvoie aux concepts de « conscience d'identité », « concept de soi », d'« image de soi » ou encore de « conscience de soi » (Hall, 2002 ; Hall, 2004).

Arthur et al. (1999 cités par Bender et al., 2009) mettent en avant que les nouvelles formes de carrières dites nomades, nécessitent l'acquisition de compétences relationnelles et individuelles en plus des savoirs et des savoir-faire traditionnels dont l'importance est équivalente dans la gestion de carrière (Bender et al., 2009a).

On peut conclure qu'il n'y a pas de dichotomie entre les deux formes de succès (objective et subjective), et comme le précise Ng et al., (2005) elles sont liées, car les individus jugent leur succès subjectif en fonction de critères objectifs. Ce résultat est également confirmé par Nicholson et De Waal-Andrews (2005) qui utilisent les termes d'« heureux perdants » (faibles niveaux de succès objectifs mais qui s'estiment satisfaits) ou de « malheureux gagnants » (peu satisfaits malgré leur réussite objective), pour montrer l'imbrication des deux formes de succès. Ces nouvelles formes de carrières mettent en avant la nécessité de devenir employable

⁵⁶ Hall, 2002, définit une méta-compétence comme « une compétence si puissante qu'elle affecte la capacité de la personne à acquérir d'autres compétences » (p.160).

plutôt que d'être en emploi. La notion d'employabilité prend son sens dans ces nouvelles formes d'organisation.

« Dans une économie de crise et mondialisée, les leviers de productivité reposent sur la performance des salariés, leur implication et sur la capacité qu'a une entreprise à s'adapter aux changements ». Les entreprises, dans l'incapacité de fournir une sécurité de l'emploi, à travers l'emploi à vie, l'entreprise doit « proposer d'autres déclinaisons de la loyauté, car sous la pression de la compétitivité, les entreprises réajustent leurs effectifs et se séparent souvent des salariés les moins performants ou n'ayant pas les compétences recherchées pour répondre aux nouvelles exigences » (Véniard, 2011).

C. L'employabilité : nouveau concept adapté aux évolutions de carrières

La notion d'employabilité se comprend dans le cadre des évolutions majeures du marché du travail ayant impacté les modèles de carrières linéaires et hiérarchiques ainsi que l'attachement traditionnel de l'employé à son organisation (Hofaidhllaoui & Peretti, 2013). Nous retrouvons ce concept dans la littérature depuis quelques années, guidé par les évolutions de la structure des emplois abordée précédemment.

1. Origine du concept d'employabilité

Le concept d'employabilité ne fait pas consensus, pour certains l'utilisation même du concept est remis en cause. Ainsi, pour Pascale (1995, cité par Rothwell & Arnold (2007), il s'agit d'un concept mal pensé, imprégné de plus d'espoir que de substance, tandis que pour Rajan et al (2000, cités par Rothwell et Arnold, 2007) ce concept est passé du cliché au jargon sans passer par l'étape intermédiaire de la signification.

Pour revenir à la naissance de cette notion il faut remonter aux années 1930. Selon Gazier, (1999, 2017) le concept d'employabilité a traversé trois phases⁵⁷.

⁵⁷ Cf. annexe 1 : les versions principales de l'employabilité (Gazier, 2017)

1.1. L'employabilité dichotomique

Gazier (1999) caractérise cette première phase « d'employabilité dichotomique » puisqu'elle vise à distinguer deux catégories d'individus. Sont distingués (dans les sociétés anglosaxonnes des années 1930) les individus aptes à travailler, disponibles dans l'immédiat, les « employables » des autres, les « inemployables » laissés à la charge de l'état (en bénéficiant de l'aide sociale) (Finot, 2000 cité par Essaber, 2021; Hassen & Hofaidhllaoui, 2012). Les employables répondent à trois critères :

- Etre âgé entre 15 et 64 ans
- Absence de handicap physique ou mental
- Absence de contraintes familiales fortes

Critiqué, notamment pour l'absence de catégories intermédiaires entre les catégories d' « employables » et les « inemployables », une deuxième vague d'utilisation de ce concept apparaît.

1.2. L'employabilité socio-médicale, l'employabilité politique et l'employabilité-flux

Cette seconde phase qui date des années 1950 met en avant des formes d'employabilité qui permettent d'identifier sur la base de critères socio-médicaux ou politique les individus employables (« l'employabilité médico-sociale », « l'employabilité politique » et « l'employabilité-flux »).

- « L'employabilité médico-sociale », principalement déployée aux Etats-Unis, mesure l'employabilité des individus à partir d'une échelle quantitative. Utilisée dans un premier temps par les médecins pour replacer les individus sur le marché du travail, cette échelle permet d'identifier et de mesurer les défaillances des personnes handicapées (déficiences mentales et physiques) et d'intervenir lorsque possible pour corriger ou curer les déficiences et réinsérer les individus sur le marché.
- Cette employabilité est adaptée aux chômeurs qui rencontrent des « handicaps non plus médicaux mais sociaux » en termes de qualification, de motivation, de mobilité ou de présentation. L' « employabilité politique », vise à identifier l'intervention nécessaire pour accroître l'employabilité des individus.

- Une troisième version de l'employabilité, « l'employabilité-flux », davantage utilisée en France, s'intéresse à l'employabilité dans sa dimension collective. Alors que les deux versions précédentes considèrent le problème de l'employabilité au niveau individuel, cette version relie la situation de chômage au marché du travail et plus particulièrement à la vitesse à laquelle un groupe retrouve un emploi.

Ces versions de l'employabilité axées sur une approche quantitative ont été mises à mal dans les années 1970, au moment de la crise.

1.3. L'employabilité performance, l'employabilité initiative et l'employabilité interactive

Dans les années 1980, l'employabilité prendra une forme plus dynamique et interactive. Gazier identifie là encore, trois types d'employabilités que sont « l'employabilité performance attendue sur le marché du travail », « l'employabilité-initiative » et « l'employabilité interactive ».

- « L'employabilité performance sur le marché du travail » consiste à probabiliser les chances de trouver un emploi aux conditions du marché à l'instant t (principalement en termes de salaire). Elle renvoie à la définition qu'en donne Ledrut (1966 cité par Provost, 1989)) selon laquelle l'employabilité est « l'espérance objective ou la probabilité plus ou moins élevée que peut avoir une personne à la recherche d'un emploi d'en trouver un ». Elle permet, en plus de mesurer la probabilité de trouver un emploi, de considérer la qualité de l'emploi à travers la durée de l'emploi et le salaire.
- « L'employabilité-initiative » est centrée sur la responsabilité individuelle. La capacité de l'individu à vendre ses qualifications évolutives et cumulatives sur le marché du travail constitue la clé de l'employabilité.
- Enfin, « l'employabilité-interactive » met en avant la capacité de l'individu à faire correspondre ses compétences à l'environnement dans lequel il évolue. « L'employabilité est la capacité relative que possède un individu à obtenir un emploi satisfaisant compte tenu de l'interaction entre ses caractéristiques personnelles et le marché du travail » (Canadian Labor Force Development Board, 1994 cité par Gazier, 1999).

2. Deux approches de l'employabilité

2.1. Une approche globale de l'employabilité

Cette dernière version de l'employabilité considère l'employabilité dans une approche globale. La définition du Canadian Labor Force Development Board (*supra*) considère les capacités individuelles dans un contexte du marché du travail.

L'employabilité dans sa compréhension, va faire intervenir différents acteurs. Dorénavant pour développer l'employabilité d'un individu il faudra tenir compte de ses interactions avec son environnement (Hassen & Hofaidhllaoui, 2012).

L'employabilité renvoie à un équilibre entre l'offre et la demande sur le marché du travail, tant quantitativement que qualitativement (Kleinman et West, 1998, cité par Othmane, 2011).

Pour Loufrani-Fedida & Saint-Germes, (2013), l'employabilité est la « capacité générale et dynamique à l'emploi des individus, actuelle et potentielle, sur les marchés internes et le marché externe de l'emploi ». Dans la relation avec son organisation, la contribution de l'employé par une performance lui permet de développer des compétences qui lui permettront d'accroître sa capacité à se maintenir en emploi.

Dans l'approche globale, sont considérés l'individu, l'État et l'entreprise, les facteurs individuels sont associés aux facteurs organisationnels et contextuels.

2.2. L'approche individuelle de l'employabilité

L'employabilité est considérée par un certain nombre de chercheurs comme un attribut individuel. Dans cette approche, l'individu est responsable de sa carrière, l'individu est un entrepreneur. L'essentiel des définitions axées sur l'individu considère l'employabilité comme une capacité à se maintenir en emploi ou à retrouver un emploi (Barkatoolah, 2000 ; Pelosse et al., 1996, cités par Othmane, 2011).

Ainsi, pour Pelosse et al (1996) il s'agit de la capacité de l'individu à « se maintenir en état de trouver un autre emploi que le sien, dans ou hors métier exercé actuellement ».

Dans l'approche individuelle, l'employabilité est dynamique dans le sens où l'individu doit s'adapter à son environnement professionnel.

3. Quelle définition de l'employabilité ?

Rothwell et Arnold (2007) définissent l'employabilité comme la capacité à garder l'emploi obtenu ou obtenir l'emploi désiré. « L'employabilité relèverait d'une double compétence : des compétences et des qualités professionnelles (ce que d'aucuns nomment l'employabilité objective) mais aussi une capacité de l'individu à s'adapter à un certain nombre de normes dominantes dans son environnement. Cette capacité d'adaptation renvoie aux qualités et compétences sociales - ce qui se réfère à l'employabilité subjective » (Guilbot, 1990 cité par Fointiat & Roques, 2000).

L'employabilité, envisagée comme la « capacité d'évoluer de façon autonome à l'intérieur du marché du travail, de façon à réaliser, de manière durable, par l'emploi, le potentiel qu'on a en soi, dépend des connaissances, des qualifications et des comportements qu'on a, de la façon dont on s'en sert et dont on les présente à l'employeur. » (Hofaidhllaoui & Peretti, 2013), rejoint la définition de Hillage et Pollard (1998), pour qui l'employabilité renvoie à la capacité d'être suffisamment mobile sur le marché du travail pour réaliser ses potentiels à travers un emploi durable. Si les auteurs considèrent les dimensions collective et individuelle de l'employabilité, au niveau individuel, ils considèrent que l'employabilité se décompose en trois degrés :

- L'employabilité initiale, qui renvoie à la capacité d'obtenir un premier emploi à la sortie du système éducatif,
- L'employabilité interne qui consiste à conserver un emploi au sein d'une organisation et enfin
- L'employabilité externe qui permet de trouver un autre emploi si nécessaire.

L'employabilité reste envisagée comme la capacité d'obtenir et de conserver un travail satisfaisant. Elle dépend, selon eux, des connaissances, des compétences et des attitudes possédées par l'individu, et de la manière dont il les présente aux employeurs.

Par conséquent, le contexte dans lequel évolue l'individu aura un impact sur son employabilité.

4. La difficile mesure de l'employabilité

« Entendue comme l'aptitude à obtenir et conserver un emploi « normal » c'est-à-dire non protégé, l'employabilité est un terme centenaire à l'usage de plus en plus répandu mais qui demeure controversé » (Gazier, 2017)

La difficulté de mesurer l'employabilité reste problématique, l'absence de consensus sur la définition, pose le problème de son évaluation (Finot, 2000 ; Gazier, 2003 cités par Hassen & Hofaidhllaoui, 2012).

Pour Ben Hassen et Hofaidhllaoui (2012) la prise en compte de l'employabilité relative (ce qui affecte la productivité de l'individu) et de l'employabilité absolue (prendre en compte les conditions du marché du travail) rendent difficile la mesure de l'employabilité.

Par ailleurs, l'employabilité faisant intervenir différents acteurs : l'individu, l'État et l'entreprise, ne peut être considérée comme stable. Il s'agirait d'un processus dynamique qu'il faut considérer au regard des différents niveaux d'analyses (individuel, organisationnel et collective).

Néanmoins, dans sa proposition de mesure de l'employabilité, Finot (2000 cité par Hassen & Hofaidhllaoui, 2012) mettait en avant le recours au niveau individuel, des diplômes, qualifications et compétences prouvées ainsi que les performances dans le travail. Cette perception offre la possibilité d'analyser l'employabilité en ne retenant que l'aspect individuel. Cette mesure de l'employabilité accorde une place aux compétences, au même titre que les diplômes et les qualifications, ce qui souligne leur importance.

Dans cette recherche, nous souhaitons mesurer l'impact des compétences non académiques sur l'employabilité des individus. Pour cela, nous avons fait le choix de nous limiter à l'employabilité individuelle et donc de mettre l'accent sur l'aspect individuel de l'employabilité sans aborder ni les stratégies des ressources humaines au sein des organisations, ni les politiques gouvernementales. Nous nous limiterons au rôle de l'individu dans son employabilité. Pour ce faire, nous avons fait le choix de retenir la définition de Hillage et Pollard (1998) et aux critères de l'employabilité identifiés dans leur définition à travers l'employabilité initiale, l'employabilité interne et l'employabilité externe. Ainsi, pour résumer la définition de Hillage et Pollard (1998) l'employabilité individuelle est la capacité à trouver un premier emploi, à conserver son emploi et à retrouver un emploi si nécessaire.

RESUME DE CHAPITRE

Même si les environnements diffèrent, nous observons en France, la même évolution que dans les pays anglo-saxons quant à la structure organisationnelle de l'emploi. Les pressions concurrentielles contraignent les entreprises à adopter des stratégies et structures flexibles. Au cours des dernières décennies, l'internationalisation et les changements survenus dans l'environnement économique et démographique ont ainsi fortement modifié la trajectoire des carrières aussi bien d'un point de vue individuel que d'un point de vue organisationnel. Le concept de carrière aurait connu des changements guidés par la révolution technologique, les crises économiques et le développement de nouveaux mouvements sociaux et culturels. Par ailleurs, les situations de chômage influencent également les trajectoires de carrières.

Pour Kanter, (1989) cette organisation du travail émergente est une conséquence de la concurrence internationale accrue. Une conséquence de l'évolution de l'organisation du travail est le passage de la sécurité de l'emploi à l'employabilité.

La notion d'employabilité prend une place importante dans les débats actuels avec un sens qui diffère selon le type d'acteurs qui y a recours et selon les enjeux. L'employabilité rassemble tout ce qui est nécessaire aux individus pour trouver un emploi. L'employabilité n'est pas une caractéristique stable, mais plutôt un processus qui a pour objectif de permettre aux individus de rester attractifs sur le marché du travail.

Pour répondre aux besoins d'une économie en perpétuelle évolution, les besoins en compétences prennent une place de plus en plus importante sur le marché du travail.

Dans le contexte britannique, depuis le début des années 2000, divers travaux ont mis en évidence que les diplômés n'étaient pas préparés aux conditions auxquelles ils seront confrontés une fois sur le marché du travail ((Fallows & Steven, 2000 ; Nabi & Bagley, 1999).

La plupart des entreprises veulent que leurs futurs managers possèdent les compétences non académiques nécessaires pour avoir du succès dans leur emploi et organisation.

Mais qu'entend-on par compétences non académiques ?

C'est ce que nous abordons dans le chapitre suivant, dans un premier temps, nous définirons le concept de compétences non académiques puis dans un deuxième temps nous proposerons un ensemble de typologies de ces compétences non académiques pour enfin dans un troisième temps, présenter des outils de mesure de ces compétences.

CHAPITRE TROISIEME. LES COMPETENCES NON ACADEMIQUES AU SERVICE DE L'EMPLOYABILITE ?

« Alors que l'automatisation gagne sans cesse le secteur industriel et certaines tâches peu qualifiées, les besoins en aptitudes cognitives routinières et en savoir-faire artisanal vont en diminuant, tandis que les compétences en traitement de l'information et d'autres aptitudes cognitives et compétences interpersonnelles de haut niveau sont toujours plus prisées » (OCDE, 2013)⁵⁸.

L'évolution de l'organisation du marché du travail a remis en question les leviers d'insertion professionnelle. La globalisation, les nouvelles technologies et l'organisation du travail déconstruit mettent en lumière l'insuffisance actuelle de la formation et des certifications pour garantir l'insertion professionnelle (Abbet, 2016).

Les processus de production étant devenus de plus en plus flexibles, notamment du fait du contexte économique incertain, il est nécessaire de la part des entreprises de mener une gestion basée davantage sur les compétences que sur la qualification.

⁵⁸ Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013. *Premiers résultats de l'évaluation des compétences des adultes*, OCDE 2013.

SECTION 1. DES COMPÉTENCES NON ACADEMIQUES POUR REpondre AUX EXIGENCES DU MARCHE DU TRAVAIL

« L'Europe est en train d'élaborer sa stratégie pour la prochaine décennie. Elle vise à mettre fin à de nouveaux revers et à créer une économie intelligente, verte, durable, inclusive et à fort taux d'emploi [...] Les compétences pour s'adapter et façonner les emplois de demain sont essentielles pour les citoyens. » Cedefop (2010).

L'intérêt porté aux compétences non académiques aujourd'hui repose sur différents éléments. Il semble inévitable pour l'économie de la connaissance qui se développe à l'heure actuelle, de tenir compte, dans le capital humain détenu par les individus, du contenu en termes de compétences développées, au-delà du simple nombre d'années d'études (Paul & Suleman, 2005). La définition des compétences selon Stroobants (1998), reprise par le haut Conseil en Education (2006) et rappelée par Morlaix (2015) renvoie à la combinaison de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes, et notamment au tryptique des savoirs ; savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Se limiter à la mesure des compétences académiques (par des tests cognitifs), ne permet pas de considérer l'ensemble des compétences qui impactent la vie des individus, en termes de résultats scolaires, sur les revenus du travail et dans d'autres domaines de la vie (Heckman & Kautz, 2012a). Comme le rappelle Goswami (2013), les compétences non académiques améliorent le rendement au travail, les interactions et les perspectives de carrière d'une personne. La façon dont elle interagit avec les autres influence le succès de sa carrière

A. Quels impacts des compétences non académiques pour les individus ?

Le succès repose sur des capacités autres que le savoir. Il s'agit notamment d'être capable d'appliquer ce savoir, dans un contexte complexe fondé sur le travail en équipe, la prise de décision et la résolution de problème (Berdrow & Evers, 2010).

1. *Quels impacts sur les résultats scolaires ?*

La réussite des élèves dépend de leurs connaissances, celles-ci sont mesurées par des tests, des évaluations, etc. Outre les savoirs académiques, les caractéristiques sociodémographiques (le genre, la catégorie socio-professionnelle des parents, leur engagement dans la scolarité, etc.), ainsi que les caractéristiques contextuelles (l'effet enseignant, effet classe et effet établissement) influencent la réussite scolaire des élèves (Bressoux, 2001; Duru-Bellat, 2002; Lahire, 1995). De plus en plus, la recherche s'est intéressée aux compétences non académiques pour expliquer la réussite scolaire. Il semblerait que les bons élèves aient une capacité à développer des compétences non académiques plus grande que les élèves les plus faibles. Ces derniers étant moins capables de mettre en œuvre des apprentissages en dehors du contexte même d'apprentissage (Beautier et Rochex, 1997, cité par Morlaix, 2016).

Les compétences non académiques jouent un rôle d'impulsion dans la réussite scolaire. C'est le cas notamment de la perception positive de soi qui prédit une plus grande motivation qui, à son tour, encourage les élèves à faire plus d'efforts, ce qui mène à une meilleure performance (Gutman & Schoon, 2013).

Heckman et Kautz (2012), en se basant sur la typologie du *Big Five*, mettent en avant l'importance des compétences non académiques, difficilement mesurables par des tests cognitifs, à de nombreux domaines de la vie des individus, notamment scolaires. Les résultats de ces travaux mettent en lumière des concordances avec les travaux de Almlund et al., (2011) et Borghans et al., (2008) qui examinent si les compétences non académiques influencent les performances cognitives et donc la réussite scolaire.

Heckman et Kautz (2012) montrent également que les détenteurs du GED⁵⁹ ont la possibilité d'entrer dans l'enseignement supérieur mais que seulement 40 % intègrent l'enseignement supérieur et près de la moitié décrochent avant la fin de la première année. Ainsi, détenir les compétences académiques nécessaires à l'entrée dans l'enseignement supérieur ne suffit pas à réussir.

Plus récemment, dans son travail de recherche, Fanchini (2016) montre que deux compétences non académiques intra-personnelles, que sont la curiosité et l'autodiscipline, ont un effet positif et significatif sur la réussite scolaire.

⁵⁹ Deuxième chance donner aux décrocheurs pour obtenir un certificat d'équivalence d'études secondaires

L'effet des compétences non académiques sur la réussite scolaire est de plus en plus étudié et le rôle positif de celles-ci de plus en plus démontré (Rayou, 1999⁶⁰; Borghans et al., 2008 ; Goodman et Gregg, 2010⁶¹ ; Almlund et al., 2011 ; Heckman et Kautz, 2012 ; Gutman & Schoon, 2013 ; Fanchini, 2016).

Les compétences non académiques ont également intéressé les chercheurs quant à leur effet sur le marché du travail et plus précisément sur l'insertion et les revenus du travail.

2. Un lien établi avec les revenus du travail

L'existence d'un lien entre les compétences non académiques et le marché du travail est établi par de nombreuses recherches. La productivité des individus seraient déterminée entre autres, par un ensemble de comportements. De nombreux travaux mettent en évidence l'importance de ces derniers sur le marché du travail (Klaus, 2010 ; Maes, Weldy & Icenoge, 1997; Nealy, 2005 ; Roberts et al., 2007 ; Smith, 2007 ; Mitchell et al., 2010, cités par Robles, 2012 ; Balcar, 2012 ; Albandea et Giret, 2016).

2.1. Les compétences non académiques comme condition de la performance

Le poids des compétences non académiques dans le succès dans l'emploi peut parfois dépasser celui accordé aux compétences académiques (Klaus, 2010 ; Watts & Watts, 2008, cités par Robles, 2012).

Robles (2012) indique que 85 % du succès est dû aux compétences non académiques contre 15 % aux compétences académiques. De même, Klaus (2010) montre que 75 % du succès à long terme dans l'emploi dépend des compétences personnelles quand les savoirs techniques ne prédisent que 25 %. Les lacunes en termes de compétences non académiques et leurs effets sur le marché du travail sont identifiées dans nombre de travaux. Les compétences telles que la communication, la capacité à diriger des équipes, etc. jusque-là jugées importantes pour les professions de cadres, le sont également aux professions de la finance et de la comptabilité qui

⁶⁰ Cité par Morlaix, 2016

⁶¹ *Ibid.*

les jugent tout autant essentielles (Albrecht & Sack, 2000 ; Ramlall, 2014 ; Hoffelder, 2013 cité par Ramlall & Ramlall, 2014).

Des compétences non académiques nécessaires pour permettre aux étudiants de réussir en emploi sont également citées dans le projet *Tuning*⁶² qui fait ressortir des compétences telles que la « capacité d'analyse et de synthèse », la « capacité d'apprentissage, de résolution de problèmes et application pratique des savoirs », la « capacité de planifier et d'organiser, de travailler en autonomie et de s'adapter à de nouvelles situations », la « capacité d'établir des relations interpersonnelles et de travailler en équipe, de communiquer oralement et à l'écrit (dans sa langue maternelle et une langue supplémentaire) », ou encore la « capacité de gérer l'information » et « le souci de la qualité ».

2.2. Impact des compétences non académiques sur les revenus du travail

Les compétences non académiques participent à l'explication des différences de salaires chez les jeunes diplômés (Albandea et Giret, 2016; Bowles et al., 2001; Deming, 2015; Lleras, 2008)

Green (1998) cherchait déjà à identifier quelles compétences clés étaient valorisées positivement sur le marché du travail en plus des compétences en informatique, les compétences informatiques étant très appréciées sur le marché du travail britannique. Les compétences professionnelles en communication et en résolution de problèmes sont également très demandées. Dans une moindre mesure, détenir des compétences verbales assure un avantage salarial pour les femmes, tout comme la détention de compétences de lecture et d'écriture de courts documents. Néanmoins, la planification et les aptitudes à la communication avec les clients et la communication horizontale ont peu d'association avec la rémunération, probablement en raison de l'éventail des compétences requises pour exercer l'emploi. Green note que lorsque les emplois comportent une variété de tâches, ils sont mieux rémunérés.

Plus récemment, Deming (2015) montre que le rendement des compétences non académiques sur le marché du travail a beaucoup augmenté depuis les années 1980. Les compétences en communication et en résolution de problèmes sont très demandées avec une influence positive

⁶² Le Projet *Tuning*, propose une approche concrète à la mise en place du processus de Bologne. Au-delà du système de comparabilité des diplômés et d'un système semblable en termes de crédits, le projet vise à identifier des points de référence en termes de compétences académiques et non académiques.

sur le salaire, tout comme le travail en équipe. Les femmes qui détiennent des compétences verbales ont un avantage salarial que n'ont pas les hommes.

De la même manière, le travail de Albandéa et Giret (2016) réalisé sur l'effet des soft skills sur le marché du travail, se focalisent sur le rôle des compétences non académiques sur les revenus des diplômés, et plus particulièrement en termes de salaires. Leurs conclusions mettent en lumière qu'un individu qui déclare détenir la compétence persévérance a plus de chance d'avoir un salaire supérieur (5 %) aux autres. Il en est de même pour la compétence non académique de confiance en soi qui permet une augmentation de salaire de 8% supérieur à ceux qui n'ont pas une très bonne estime d'eux-mêmes. Un résultat similaire est observé pour la compétence aversion au risque, la probabilité de gagner plus lorsqu'un individu est risquophile est plus élevée que pour un individu risquophobe. Autre compétence analysée, la communication qui influence également la rémunération.

Ces auteurs supposent que leurs résultats montrent également que ces compétences jouent un rôle important pour accéder à des emplois à responsabilités puisque l'effet sur les tranches de salaires les plus élevées est plus important.

De leur côté, Branche-Seigeot & Giret, (2014), ont montré que les compétences non académiques pouvaient participer à expliquer le déclassement et le surclassement sur le marché du travail.

Enfin, l'analyse de l'effet des compétences académiques et non académiques sur le marché du travail a été étudiée et les résultats mettent en évidence un effet positif de la complémentarité de celles-ci (Deming, 2015 ; Weiberger, 2014, cité par Albandéa et Giret, 2016 ; Balcar, 2016). Nombreux sont donc les travaux réalisés sur les compétences non académiques et leur effet sur le marché du travail au sens large et sur les revenus et l'insertion plus précisément (Green, 1998 ; Bowles et al, 2001 ; Lleras, 2008 ; Andrews & Higson, 2008 ; Klaus, 2010 ; Andersson & Bergman, 2011 ; Robles, 2012 ; Heckman et Kautz, 2012 ; Branche-Seigeot et Giret, 2014 ; OCDE, 2015 ; Deming, 2015 ; Albandéa et Giret, 2016 ; Balcar, 2016).

Les études mettent en avant l'intérêt de détenir des compétences non académiques pour avoir du succès sur le marché du travail. Les compétences non académiques constituent un critère d'insertion professionnelle et sociale (Emery, 2005 cité par Manach, 2019). Nous abordons dans la sous-section suivante l'intérêt donné aux compétences non académiques de la part des étudiants dans un premier temps, puis celui que leur accordent les recruteurs.

B. Comparaison de la perception des jeunes et de celle des recruteurs

De nombreux travaux indiquent que l'enseignement supérieur produit des étudiants aux savoirs académiques importants. Mais ce qui différenciera les candidats est la capacité à développer des « travailleurs du savoir » avec les bonnes compétences non académiques telles que la communication, la résolution de problèmes, et compétences interpersonnelles, etc. (Abdul Karim et al., 2012).

Dans certaines études, un écart important a été observé entre les attentes des employeurs sur les niveaux de compétences non académiques et le niveau réel des diplômés (Balcar, 2012).

Stivers & Onifade, (2014) soutiennent l'importance des compétences non académiques à travers leur étude et montrent que les professionnels accordent une importance plus forte aux compétences non académiques que ne le perçoivent les étudiants (Ramlall & Ramlall, 2014).

1. Quelles compétences sont jugées importantes par les étudiants ?

De nombreuses études ont traité de la perception des étudiants sur les compétences non académiques (Farmer & Campbell, 1997; Harvey et al., 1997; Nabi & Bagley, 1999 ; Laughton & Montanheiro, 1996 ; Murray & Robinson, 2001, cité par Barbosa et al., 2017).

Ramlall & Ramlall (2014) analysent l'importance des compétences non académiques dans les professions de la comptabilité ainsi que le niveau de préparation que les étudiants ont reçu pour ces compétences. Les groupes de compétences non académiques analysés sont :

- L'expérience,
- Les compétences d'équipe,
- Les compétences de communication,
- Les compétences de leadership,
- Les compétences de prise de décision,
- Les compétences d'autogestion,
- Les compétences de professionnalisme,

Les résultats indiquent que l'expérience est jugée très importante, tout comme le travail en équipe, contrairement à la communication qui ne semble pas être considérée comme essentielle. Le leadership est également jugé important tandis que le niveau de préparation pendant la formation est lui, peu important.

Chen, Donahue & Klimoski (2004, cites par Weber et al., 2009) reprennent le travail de Stevens & Champion, (1994) sur des étudiants du supérieur et montrent qu'après avoir assisté à un cours pour développer les compétences de travail en équipe, les étudiants considèrent que les savoirs et les compétences ont significativement augmenté.

D'autres travaux montrent que les étudiants se sentent mieux préparés à réussir dans un système d'apprentissage qui leur accorde plus de responsabilité et d'autonomie pour leur propre développement de compétences (Whittle & Murdoch Eaton, 2001).

Un certain nombre de compétences sont jugées comme très recherchées par les diplômés. Paul & Suleman, (2005) montrent que 80 % des diplômés considèrent les compétences suivantes comme essentielles :

- L'aptitude à résoudre des problèmes,
- La communication orale,
- Le travail autonome,
- Travailler sous pression,
- Savoir prendre des responsabilités et des décisions,
- Travailler en équipe,
- L'adaptabilité.

Cabral-Cardoso, (2006) a réalisé un travail de revue de littérature concernant les compétences non académiques et ont mis en évidence une liste de 40 compétences considérées comme les plus communes (Tableau7). Comme nous pouvons le voir cette liste comporte à la fois des compétences générales et des compétences plus spécifiques. Les résultats de leur travail concluent que les compétences techniques sont perçues par les étudiants comme étant plus essentielles que les compétences transférables.

Tableau 7. Liste des compétences non académiques les plus fréquemment retrouvées dans la littérature. Cabral-Cardoso (2006)

NTIC	Connaissances générales	Langues étrangères	Numératie	Mise en réseau
Communication orale	Communication écrite	Leadership	Initiative	Innovation / créativité
Travail d'équipe	Résolution de problèmes	Autonomie	Adaptabilité	Ethique
Orientation vers le client	Collecte et traitement de l'information	Planification et organisation	Compétences interculturelles	Apprentissage continu
Confiance en soi	Tolérance au stress	Self-control	Relations interpersonnelles	Plan d'action
Sensibilité commerciale	Esprit critique	Prise de décision	Influence / persuasion	Prise de risques
Persistance	Motivant	Négociation	Attentif aux détails	Auto-présentation
Compétences d'écoute	Compétences de questionnement	Gestion de conflit	Développement des autres	Motivation

L'analyse triangulaire menée par Rosenberg et al., (2012b) apporte des résultats détaillés sur un certain nombre de compétences non académiques en comparant la perception de trois groupes d'individus que sont les étudiants, les responsables de formation et les responsables des ressources humaines des entreprises. Les résultats de l'étude indiquent que pour les diplômés, le leadership et le travail éthique, sont les compétences les plus importantes, qu'elles sont nécessaire à leur performance sur le marché du travail. Ces compétences ont été évaluées davantage positivement par les diplômés que l'évaluation qu'en ont fait les responsables de formation ou les responsables des ressources humaines. La compétence en leadership est perçue comme ayant été plus développée en formation que ne le juge les responsables de formation,

mais la perception des étudiants, même si supérieure à celle des responsables de formation, reste trop faible par rapport aux besoins établis par les responsables RH qui jugent que les diplômés ont besoin davantage de formation en leadership.

De l'étude de Rosenberg, Heimler & Morote (2012), nous pouvons retenir deux choses ;

- D'une part les compétences interpersonnelles, sont celles qui ont le plus haut score en termes de besoin nécessaires à la performance au travail selon les responsables de formation, mais le score établi par les diplômés est plus élevé.
- D'autre part, la compétence la plus accentuée dans les *curricula* est le travail éthique, en tête du classement avec le score le plus élevé attribué par les diplômés.

Cabral-Cardoso et al. (2017), indiquaient une sous-estimation de l'importance des compétences non académiques par les étudiants. Ces résultats sont en contradiction avec d'autres qui ont mis en avant la complémentarité des compétences techniques et non académiques (Spencer & Spencer, 1993 cité par Rainsbury et al., 2002 ; Jackson, 2009, cité par Barbosa et al., 2017). Stagg (1996 cité par Pereira & Costa, 2017) affirmait que les *curricula* doivent être larges, complets et équilibrés, cela dans l'objectif de préparer les élèves aux responsabilités qui les attendent une fois adultes.

2. *Ces compétences sont-elles en adéquation avec celles attendues par les recruteurs ?*

2.1. *L'importance des compétences non académiques pour les recruteurs*

Mintzberg, (1973), a une conception bien particulière du développement des compétences non académiques, celles-ci seraient, selon lui, réservées à des personnes ayant préalablement connu l'expérience professionnelle. Les formations centrées sur le développement des compétences non académiques doivent être élaborées à partir des besoins des entreprises qui seront traduits par les formateurs en fonction des caractéristiques des apprenants.

D'autres travaux ne considèrent pas cette expérience professionnelle nécessaire.

Les employeurs, dans une économie du savoir, attendent que l'enseignement supérieur leur fournisse des diplômés détenant les compétences d'employabilité nécessaires pour exercer leur emploi, néanmoins, si les enseignants pensent enseigner aux étudiants ce qui est nécessaire pour intégrer le marché du travail, seuls 35 % des employeurs le considèrent (Bok, 2006 cité par Rosenberg et al., 2012). Un rapport de 2007 du *National Center on Education and the Economy*

indique que les systèmes de formation ont été construits pour une autre ère où les travailleurs n'avaient besoin que d'une éducation de base.

Les attentes en compétences non académiques de la part des recruteurs ont été très développées dans les travaux au 21^{ème} siècle (Hart Research Associates, 2015 ; Employers Value Communication , 2004 ; Glenn, 2008 ; Mitchell et al., 2010 ; Perreault, 2004 ; Sutton, 2002 ; Wihelm, 2004, cités par Robles, 2012 ; Stewart et al., 2016).

Lorsqu'ils doivent choisir entre deux candidats ayant des antécédents similaires, les recruteurs s'accordent sur le fait que le candidat ayant des compétences non académiques aura un avantage sur l'autre candidat qui n'a que peu ou pas de compétences non académiques (Stewart et al., 2016). Les employeurs veulent des employés qui possèdent des compétences non académiques transférables de la salle de classe au lieu de travail (Deepa et Seth, 2013 cités par Stewart et al., 2016).

Ces compétences non académiques sont nécessaires pour rester compétitif, surtout dans un monde globalisé. Elles sont parfois même jugées plus importantes que tout le reste pour être embauché dans de nombreuses entreprises (Sutton, 2002). Les entreprises continuent d'évaluer les compétences interpersonnelles de leurs employés comme plus importantes que les capacités analytiques (Klaus, 2010 cité par Robles, 2012), et considèrent l'apport dans le travail quotidien des compétences non académiques de plus grande importance (Cabral-Cardoso et al., 2006).

Dans un rapport de *l'International Association of Administrative Professionals*, 67 % des responsables des ressources humaines disent qu'ils préféreraient embaucher un candidat aux compétences non académiques très développées même si ses compétences techniques étaient plus faibles, contre 9 % dans le cas contraire.

Une autre enquête, menée aux USA auprès de dirigeants, indique que 44 % disent que le manque de compétences non académiques était le plus grand écart de compétences, observé sur le marché du travail.

Les résultats de Nabi et Bagley (1998) ont également présenté le point de vue des employeurs quant à la qualité des compétences non académiques. Ceux-ci indiquent qu'elles devraient être améliorées et ajustées aux besoins du marché du travail.

Les attentes des employeurs sont guidées par de nouvelles exigences comportementales et relationnelles à la base du passage du concept de « chef » à celui de « manager » (Huguet, 2004, Dany et Livian, 2002 cités par Cristol, 2013). L'efficacité seule ne permet pas de se démarquer sur les marchés internationaux et les entreprises doivent être innovantes et créer un environnement où les personnes talentueuses veulent venir et rester.

Rosenberg, Heimler & Morote, (2012) citent d'autres travaux réalisés aux USA, notamment par *The Society for Training and Development* (1988), suivis de travaux menés par *The SCANS*⁶³ (1991), qui ont cherché à identifier les compétences d'employabilité nécessaires pour permettre aux entreprises américaines de rester compétitives au niveau international. En 2005, un rapport de l'association des industriels américain montrent que 50 % des répondants rapportent l'inadéquation des employés en termes de compétences d'employabilité basiques. Ils notent que l'inadéquation en termes de travail éthique a été un facteur contributif à une performance négative des entreprises.

Dans l'étude réalisé par Hart Research Associates (2015), lors de recrutement, les employeurs considéraient plus utile d'avoir accès à un portfolio résumant les réalisations de la personne dans des domaines clés de compétences et de connaissances, en plus d'un curriculum vitae et d'un relevé de notes. En effet, moins de la moitié des employeurs interrogés déclarent que le relevé de notes est utile pour les aider à évaluer le potentiel de réussite d'un candidat dans leur entreprise.

2.2. Quelles compétences non académiques sont essentielles sur le marché du travail selon les recruteurs

Les recruteurs et experts de l'emploi signalent un manque de compétences non académiques (Subramanian, 2017). Ils prônent l'adaptation, l'intégration, l'investissement et la capacité d'évoluer en cohérence avec les nouvelles exigences du marché du travail. L'adaptabilité est une compétence non académique très importante, puisqu'un employé qui détient cette compétence peut travailler dans différents contextes. Un employé au haut niveau de compétences émotionnelle aura des compétences en communication et interpersonnelles également élevées (Subramanian, 2017).

Dans leur étude, précédemment citée, Rosenberg, Heimler & Morote (2012), indiquent que les compétences interpersonnelles jugées très importantes par les diplômés, rencontrent chez les responsables RH un jugement nuancé. Ceux-ci les jugent en effet, moins importantes par rapport aux deux autres groupes, que sont les responsables de formation et les diplômés. Ils montrent par ailleurs que pour les responsables des ressources humaines interrogés, les

⁶³ Secretary Commission on Achievement Necessary *Skills*

compétences les plus importantes sur le marché du travail sont académiques. Il s'agit des compétences en littératie et numératie, mais celles-ci sont suivies du leadership et du travail éthique qui sont non académiques. Les compétences en gestion sont celles qui nécessitent le plus d'être développées pendant les formations. Ces compétences sont jugées trop faibles par les responsables des ressources humaines ainsi que par les responsables de formation par rapport à l'évaluation qu'en font les diplômés.

Nous constatons que les attentes des employeurs sont élevées tant en compétences académiques que non académiques (Ramlall & Ramlall, 2014b; Stewart et al., 2016). L'enquête réalisée par Hart Research Associates (2015) indique que les employeurs déclarent qu'au moment de l'embauche, ils accordent la plus grande valeur à la démonstration de la maîtrise de compétences transversales et non à des compétences spécifiques. La plupart des employeurs affirment que les compétences transversales sont plus importantes pour la réussite au travail que la spécialité de premier cycle.

Si pour certains les compétences académiques sont les plus importantes, rares sont les recruteurs qui ne considèrent pas les compétences non académiques comme essentielles. En 2013, une enquête auprès de *l'Association of American Colleges and Universities* indique que 93 % des employeurs reconnaissent une importance plus élevée de la capacité de réflexion, de la communication et de la résolution de problèmes complexes qu'un diplôme de premier cycle (Ramlall & Ramlall, 2014). Les compétences en matière d'efficacité, de résolution de problèmes, de coopération, de planification, d'organisation et de communication efficace ont été identifiées comme les cinq compétences non techniques les plus importantes pour le rendement au travail (Balcar, 2012).

Dans une enquête menée par la National Association of College and Educators (NACE), les cinq principales compétences non académiques que les recruteurs recherchent chez un candidat sont les suivantes : le leadership (pour 80,1 % des employeurs interrogés), le travail d'équipe (78,9 %), la communication écrite (70,2 %), la résolution de problèmes (70,2 %) et la communication verbale (68,9 %) (NACE, 2016, p. 31 cité par Stewart et al., 2016).

Robles (2012), dans son étude, a interrogé de nombreux employeurs quant aux compétences non académiques qu'ils souhaitaient que les personnes nouvellement recrutées possèdent. Vingt-six compétences non académiques ont été identifiées, dont les dix compétences les plus

souvent citées⁶⁴ ont été ensuite classées par importance sur une échelle de Likert en 5 niveaux de « extrêmement importante » à « pas importante ». Elle conclue que tous les employeurs ont indiqué l'intégrité et la communication comme les deux compétences non académiques les plus importantes sur le lieu de travail. Plus de trois-quart indiquent que la courtoisie était très importante et plus de la moitié que la responsabilité et les compétences interpersonnelles étaient extrêmement importantes. Le travail en équipe et la flexibilité ont été jugées une fois chacune comme non importante par un seul employeur (Robles, 2012).

Selon Hart Research Associates (2015, p. 4), cinq compétences non académiques sont les plus importantes à détenir à l'embauche pour les diplômés de l'université :

- La communication verbale (85 % des employeurs interrogés),
- Le travail en équipe (83 %),
- La communication écrite (82 %),
- Le jugement éthique et la prise de décision (81 %),
- La pensée critique/analytique/le raisonnement (81 %)

Les quatre cent dirigeants d'entreprises américaines interrogés dans l'étude de Bronson (2007, cité par Robles, 2012) mettent en lumière le manque de compétences en éthique professionnelle et en professionnalisme chez 70 % des diplômés du supérieur. Une autre étude du département du travail américain, indique que les diplômés de commerce ne possèdent pas les compétences interpersonnelles nécessaires (Mangan, 2007, cité par Robles, 2012).

Les initiatives de développement des compétences non académiques au sein des formations restent limitées. C'est le cas de l'intervention menée par Barbosa et al. (2017) au sein d'une université d'économie et de gestion portugaise dont l'objectif était d'expliquer quelles étaient les compétences transférables. A travers le programme intitulé *Transferable Skills Development Programme* mis en place dans une université, les activités et les initiatives développées dans le cadre de ce programme avaient pour visée de promouvoir l'acquisition et le développement de dix compétences, qui ont été jugées pertinentes pour les étudiants diplômés d'économie et de

⁶⁴ Le top 10 des compétences non académiques selon Robles sont la communication, la courtoisie, le flexibilité, l'intégrité, les compétences interpersonnelles, l'attitude positive, le professionnalisme, la responsabilité, le travail en équipe et l'éthique professionnelle.

gestion. C'est à partir de la littérature et de l'évaluation faite par des employeurs en contact avec la faculté que la liste des compétences développées dans ce programme a été déterminé.

Ces compétences sont les suivantes :

- Relations interpersonnelles,
- Travail d'équipe,
- Leadership,
- Communication
- Créativité et innovation,
- Conscience éthique et pensée critique
- Planification et organisation
- TIC (Technologies de l'Information et de la Communication)
- Résolution de problèmes
- Résultats d'orientation

D'autres initiatives ont vu le jour au sein d'universités, c'est le cas des « classes entrepreneuriales » qui ont tenté de développer un ensemble de compétences non académiques telles que l'efficacité, la créativité, la flexibilité, l'autonomie, la prise de risque, etc. Oosterbeek et al., (2010) ont mis en évidence un effet positif et significatif de ce programme sur la capacité à être autonome des étudiants (cité par Poirier, 2016).

Par ailleurs, les employeurs reconnaissent l'intérêt de réaliser des projets d'apprentissage. Ils déclarent en effet, qu'ils seraient plus enclins à envisager d'embaucher un jeune diplômé de l'enseignement supérieur ayant effectué un stage ou un apprentissage (Hart Research Associates (2015)

Le projet Tuning, cité précédemment, « s'est développé dans le contexte plus large de la réflexion constante dans l'enseignement supérieur, exigé par le rythme rapide des changements dans la société. [...] Mais en dehors de cela, les (futurs) employeurs en et à l'extérieur de l'Europe ont besoin d'informations fiables sur la qualification, un diplôme en pratique. Un espace social et économique européen va ainsi de pair avec un secteur européen de l'enseignement supérieur. »⁶⁵. Les résultats de travaux menés dans le cadre de ce projet ont

⁶⁵ Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One Edited by Julia González & Robert Wagenaar

permis d'une part de classer les compétences en trois catégories, mais également de déterminer quelles étaient les compétences les plus importantes à détenir.

Dans ce projet les *compétences générales* comprennent des compétences instrumentales (cognitives, méthodologiques, technologiques et linguistiques), des compétences interpersonnelles (interaction, coopération, conscience critique et éthique) et des compétences dites systémiques (la capacité d'analyser l'ensemble et de comprendre comment les parties travaillent ensemble, ainsi que savoir comment combiner et appliquer des compétences et des connaissances à différentes situations). Ce projet a mis en évidence une liste de compétences jugées comme étant les plus importantes à détenir :

- Les compétences d'analyse et de synthèse
- La capacité d'apprendre, de résoudre des problèmes et d'appliquer des savoirs à la pratique
- La capacité de planifier et d'organiser, de travailler en autonomie et de s'adapter à de nouvelles situations
- La capacité d'établir des relations interpersonnelles (Barbosa et al., 2017) et de travailler en équipe, de communiquer oralement et à l'écrit (dans sa langue maternelle et au moins une autre langue)
- La capacité de gérer l'information
- Le souci de qualité

Ces différents travaux permettent d'apprécier l'importance des compétences non académiques chez les étudiants (diplômés), les formateurs ainsi que pour les recruteurs. Certaines compétences sont souvent identifiées comme les plus importantes, telles que la communication, le leadership, le travail en équipe, l'organisation, la pensée critique, la prise de décision, etc. De nombreux employeurs estiment que les diplômés de l'enseignement supérieur manquent et/ou ne sont pas préparés aux compétences les plus recherchées (Stewart et al., 2016).

Afin de mieux appréhender le concept de compétences non académiques, il convient de revenir sur la compréhension de ce concept de compétences non académiques, la/les définition(s), les typologies et les mesures. Nous abordons ces points dans la section suivante.

SECTION 2. COMPREHENSION DU CONCEPT DE COMPETENCES NON ACADEMIQUES

Le savoir-être, caractérisé par l'attitude « possède une double dimension cognitive et émotionnelle et renvoie à un état mental qui prédispose à des actions orientées vers des fins particulières » (Thomas & Znaniecki, 1919). Dans cette définition, les auteurs du *paysan polonais* ont cherché à démentir l'approche biologique des comportements humains où la conduite de l'individu serait déterminée par ses instincts. L'attitude est donc un acquis qui serait déterminé par les expériences sociales.

Le terme de *soft skills* fait son apparition dans la littérature anglo-saxonne en opposition au concept de *hard skills*. De nombreux auteurs ont cherché à définir le terme de *hard skills*, celui-ci renvoie à l'expertise technique et aux connaissances nécessaires pour un emploi (Clarck, 1993 ; Rainsbury et al., 2002 ; Wellington, 200, cités par Weber et al., 2009 ; Ramlall et Ramlall, 2014; Robles, 2012). Ces *hard skills*, associés aux aspects techniques d'une performance au travail, nécessitent l'acquisition de savoirs, principalement cognitifs et sont influencés par le quotient intellectuel d'un individu (Weber et al, 2009). En opposition aux *hard skills* (expertise et connaissances techniques nécessaires pour l'emploi), les *soft skills* sont les qualités interpersonnelles, (aussi appelées compétences interpersonnelles), et les qualités personnelles que l'individu possède (ou compétences intra-individuelles) (Robles, 2012 ; Morlaix, 2015).

Ainsi si les *hard skills* sont constitués de la technicité d'une performance au travail (Mansfield, 2004), les *soft skills*, représenteraient donc tout ce qui ne relève pas de cette technicité de la performance au travail. Cet aspect non technique est également mis en avant par S. A. Hurrell et al., (2013) qui jugent nécessaire la possession d'« aptitudes interpersonnelles et intra-personnelles pour faciliter la maîtrise de la performance dans des contextes particuliers ». Cette opposition entre *hard skills* et *soft skills* est notamment utilisée pour expliquer le rôle de ces dernières dans la performance d'un individu.

A. Définitions des compétences non académiques : un débat autour de la notion de transférabilité ...

Les compétences sont dites transférables lorsqu'il est possible de les utiliser dans différents contextes, c'est-à-dire différents emplois ou différentes entreprises. « Les compétences transférables reposent à la fois sur des connaissances explicites et sur un savoir tacite. [...] La connaissance implicite ne peut pas s'enseigner mais s'acquiert par l'observation, la pratique et l'expérience. On comprend dès lors toute l'importance de la dimension sociale de l'acquisition du savoir, que ce soit sur le lieu de travail, où l'on apprend en côtoyant le collègue compétent, ou à l'intérieur des réseaux de socialisation que sont la famille, l'entreprise et la communauté »⁶⁶ (BIT, 2007).

Pour certains chercheurs, la caractéristique de transférabilité fonde le concept de compétences non académiques (Balcar, 2012; Drummond et al., 1998; Giret, 2016). Pour Giret (2016), « les compétences non académiques [ou sociales] sont par essence transférables ». Cette transférabilité peut être plus ou moins mise en avant selon les auteurs et reposerait sur deux éléments :

- L'inventaire des compétences dont l'utilisation sera productive dans différents emplois, différents métiers ou secteurs d'activité ;
- La nécessaire validation et reconnaissance de ces compétences sur les marchés du travail au niveau national et au-delà.

Drummond, Wiltshire, & Nixon, (1998) et le DfEE définissent les compétences transférables comme des compétences qui peuvent se transférer à des contextes extérieurs à l'enseignement et essentielles à la performance dans tous les secteurs et à tous les niveaux. C'est également le point de vue de Duru-Bellat, (2016) qui considère que la valeur de la compétence non académique est dans sa transférabilité d'une situation de formation à un ensemble de situation de la vie courante.

Le groupe de travail britannique sur les compétences *The British National Skills Task Force* (NSTF) (cité par Kearns, 2001) définissait les compétences génériques comme des compétences transférables, essentielles à l'employabilité, qui sont pertinentes à différents

⁶⁶ Bureau international du travail, 2007. Troisième question à l'ordre du jour. La transférabilité des compétences. 298e session.

niveaux pour la plupart. Ce concept de compétences défini de cette manière permet d'y inclure les compétences clés mais également un ensemble plus large de compétences transférables qui sont génériques à la plupart des emplois (Kearns, 2001). Ces capacités génériques permettraient à un individu d'atteindre le succès dans une grande variété de tâches et emplois (Assiter, 1995).

Si certains auteurs mettent en évidence le caractère transférable des compétences non académiques, d'autres sont plus nuancés voir opposés au caractère transférable des compétences.

Pour Lainé (2011), les compétences transférables sont « des compétences spécifiques attachées à une situation professionnelle donnée (métier, secteur ou organisation productive) mais qui peuvent être mises en œuvre dans un autre contexte professionnel. ». Néanmoins, dans sa définition, l'utilisation du concept de compétences spécifiques suggère qu'il considère les compétences dites transférables, comme des compétences techniques renvoyant à un savoir académique. Il en est de même pour l'agence Erasmus+ qui définit les compétences transférables comme des compétences techniques pouvant être mises en œuvre dans un autre métier proche du premier. Ces compétences seraient partagées par un nombre restreint de métiers.

Rey (1998) va plus loin en considérant que les compétences sont non transférables. Il le justifie par le fait qu'aucune situation ne se reproduit à l'identique deux fois. En effet, un individu jugé compétent pour réaliser une tâche ne garantit pas qu'il sera capable de réaliser une tâche similaire. La réalisation d'une performance « suppose qu'il y a, chez son auteur, un quelque chose qui l'a rendue possible, qu'on nomme « compétence ». Mais le constat de la performance ne garantit nullement que le sujet sera capable d'accomplir dans l'avenir une tâche du même type, car la première réalisation peut tenir à une convergence de circonstances favorables extérieures à l'individu, voire tenir au hasard ».

B. ... Mais des caractéristiques communes se dégagent

Il n'existe certes pas une définition unique du concept de compétences non académiques, mais des définitions, qui peuvent varier en fonction du contexte dans lequel le chercheur travaille ainsi que du contexte dans lequel l'individu est analysé. Certains critères s'avèrent toutefois faire consensus de la part des chercheurs. C'est notamment le cas de la prise en compte de

l'aspect relationnel, du caractère évolutif des compétences non académiques ou encore de la transversalité de leur acquisition.

1. L'importance du relationnel dans la définition des compétences non académiques

Un élément essentiel se retrouve dans de nombreuses définitions des compétences non académiques ; il s'agit du fait que les compétences soient liées aux domaines de l'humain et des relations interpersonnelles (Rainsbury et al, 2002). Elles sont issues du registre socio-émotionnel et comportemental (Calmand et al., 2015; Moss & Tilly, 1996; M. Weber et al., 2009a).

Cet aspect relationnel des *soft skills* se retrouve dans les définitions qui mettent en avant le fait qu'elles représentent des qualités interpersonnelles, également nommées compétences humaines, et des attributs personnels que l'individu posséderait (Ramlall & Ramlall, 2014). Cela implique un haut niveau d'intelligence émotionnelle à la différence des *hard skills*, qui décrivent les compétences techniques d'une personne et son aptitude à accomplir des tâches précises (Subramanian, 2017).

Selon Abbet, (2016), le concept de compétences « sociales » saisit les aspects interactif et relationnel invisibilisés dans les concepts de compétences « comportementales », « non cognitives » ou « émotionnelles ».

Ces compétences, interpersonnelles, humaines, relationnelles ou comportementales, jouent un rôle dans l'application des compétences techniques et les savoirs (Weber, Finley, Crawford, Rivera, 2009).

2. La transversalité des compétences

« La transversalité est l'apparition d'un élément nouveau qui « traverse » un existant » (Frayssinhes, 2019).

Le caractère transversal renvoie à la sphère d'acquisition de la compétence non académique (au sein de la famille, de l'école, du travail) tandis que le caractère transférable renvoie au transfert de la compétence d'une situation à une autre.

« Une compétence est dite transversale parce qu'elle n'a pas d'ancrage disciplinaire ou professionnel. Dans ce sens, elle est générale par rapport aux compétences disciplinaires, spécifiques ou professionnelles ». Ces compétences générales se distinguent donc des

compétences spécifiques qui sont nécessaires à l'exécution d'une tâche particulière, d'une profession, d'un emploi précis. Dans les référentiels de compétences, au titre de compétences transversales on identifie fréquemment le travail en équipe ou en coopération, la communication, la pensée ou le jugement critique, la résolution de problèmes, la conduite ou la gestion de projets, ... (Tardif & Dubois, 2013)⁶⁷.

En juin 2016, Pôle Emploi publiait une étude sur les compétences attendues par les employeurs, soulignant « qu'en plus de la formation et de l'expérience professionnelle, les recruteurs cherchent des candidats possédant des compétences et qualités que l'on peut qualifier de transversales, qu'il s'agisse de polyvalence et de capacité d'adaptation, de motivation, de disponibilité, ou encore de présentation et de relationnel »⁶⁸ (Lainé, 2016).

Si pour Rey, (1996) les compétences ne peuvent être transférables elles sont transversales en ce sens où elles constituent des savoirs-faire ou des aptitudes à développer, que plusieurs disciplines ont en commun, ou du moins non spécifiques à une discipline.

La transversalité des compétences renvoie donc à leur caractère commun ou partagé par plusieurs types d'activités ((Le Boterf, 2015). De ce fait, elles peuvent être :

- d'ordre intellectuel lorsqu'elles renvoient à la capacité d'exploiter l'information, de résoudre des problèmes, d'exercer sa pensée critique, ou encore de mettre en œuvre sa pensée créatrice,
- d'ordre méthodologique pour exercer des méthodes de travail efficaces, exploiter les technologies de l'information et de la communication,

⁶⁷ Dans leur article, Tardif et Dubois (2013) définissent certes les compétences transversales mais posent la question de leur existence réelle. Si la nécessité de détenir des compétences dites transversales n'est pas remis en cause, c'est l'apprentissage, le développement et l'évaluation de ces compétences (qui diffère selon le domaine de formation) qui pose un problème. Ils considèrent que « les contraintes et les caractéristiques des contextes de mise en œuvre (famille de situations) sont telles qu'il est préférable d'adopter une approche qui intègre d'une manière significative ces contraintes et ces caractéristiques tant dans le cours de l'apprentissage que dans le cadre de l'évaluation ».

⁶⁸ Lainé, (2016), « Les compétences attendues par les employeurs et les pratiques de recrutement » éclairages et synthèses, n° 22, pôle emploi

- d'ordre personnel et social pour développer son identité personnelle, entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses, travailler en coopération, faire preuve de sens éthique,
- de l'ordre de la communication pour permettre de communiquer de façon appropriée (Boterf, 1995).

Ces compétences transversales sont essentielles à la réussite académique et professionnelle des individus (Kennel, 2019).

La transversalité, dans le domaine de l'emploi, permet la coexistence d'activités de base séparées. Elle constitue un facteur du succès des organisations actuelles en s'adaptant au contexte économique (Frayssinhes, 2019).

3. Des compétences acquises

Les compétences dites non académiques sont donc dépendantes du contexte dans lequel elles seront acquises et développées pendant la vie scolaire et professionnelles mais également dépendantes des relations humaines qu'elles soient sociales ou familiales. Les compétences non académiques s'acquièrent (Duru-Bellat, 2015, BIT, 2007) et sont évolutives (Heckman & Kautz, 2012a). Plutôt que de croire que les capacités sont innées, les compétences dont les individus ont besoin pour être performants peuvent être développées (Matteson et al., 2016). D'ailleurs les compétences non académiques sont continuellement développées par l'application pratique au cours de la vie de tous les jours et du milieu de travail.

Comme le souligne Robles (2012), c'est dans ce contexte quotidien de l'individu (qu'il soit personnel ou professionnel) que sont développées les compétences non académiques. Si certaines attitudes peuvent être considérées comme stables, les compétences sont flexibles ou modifiables, c'est le cas de compétences telles que la motivation, la persévérance, le self-control, etc. (Borghans, Duckworth, et al., 2008). Par ailleurs, si certaines compétences non académiques ou traits de personnalité sont assez stables, leur manifestation dépend d'une part, des incitations à appliquer l'effort dans les situations dans lesquelles sont mesurées ces compétences et dépend d'autre part de traits et compétences complémentaires (Heckman et Kautz, 2012).

Le développement des compétences est également mis en avant avec la suggestion qu'elles peuvent évoluer par différents mécanismes et à différents âges, pour passer du niveau de base à un niveau avancé (Evers, Rush, & Berdrow, 1998 ; Heckman & Kautz, 2012). À l'inverse, il semble que les compétences peuvent devenir obsolètes, lorsque celles-ci ne sont pas actualisées (Kaufman, 1974). Le développement des compétences s'exprime par le besoin de cette compétence.

Le terme « d'apprentissage » que l'on retrouve dans nombre de travaux concernant les compétences non académiques, dénotent le caractère évolutif des compétences non académiques (Heckman et Kautz, 2013 ; l'OCDE, 2015). Par ailleurs, un lien de dépendance entre différentes compétences non académiques peut exister dans leur développement.

La compréhension du concept de compétences non académiques est analysée comme un processus dynamique d'acquisition et de développement.

Ainsi, à partir des différents éléments mis en avant, la définition des compétences non académiques que nous pouvons retenir jusqu'à présent et qui pourra être complétée par la suite est donc basée sur les critères d'acquisition et de développement de celles-ci ainsi que sur leur transversalité. **Nous retiendrons que les compétences non académiques sont considérées comme un ensemble de compétences qui se rapprochent davantage de savoir-être et moins de savoirs théoriques. Elles dépendent de la capacité des individus à gérer leurs émotions et à réagir avec les autres et ne sont pas spécifiques à une discipline ou à un emploi.**

C. Quelles typologies et mesures des compétences non académiques ?

Ce paragraphe vise à mettre en avant quelques-unes des typologies de compétences non académiques développées par certains auteurs afin de mieux identifier les compétences que nous jugerons utiles d'étudier dans le contexte de recherche.

Nous avons fait le choix de revenir plus particulièrement sur la distinction entre les compétences humaines ou relationnelles et les compétences dites personnelles, individuelles.

1. Compétences interpersonnelles versus compétences intrapersonnelles

Cette distinction renvoie à une classification en deux dimensions que de nombreux auteurs ont utilisé, il s'agit de la classification des compétences intrapersonnelles et des compétences interpersonnelles. On les retrouve parfois seules, et parfois accompagnées d'autres dimensions. Les compétences intra-personnelles renvoient à « *l'ensemble des capacités, des aptitudes et des connaissances nécessaires à une personne pour s'autogérer* ».

Les compétences interpersonnelles constitueraient quant à elles « *l'ensemble des connaissances, des capacités et des aptitudes qui permettent à une personne d'améliorer la qualité de son comportement social* » (Kanning, 2004, cité par OFSPO, 2010, cité par Lenzen et al., 2012).

Si les compétences académiques sont particulièrement importantes pour améliorer l'éducation et les résultats des individus sur le marché du travail, les compétences sociales et émotionnelles ont un rôle non négligeable dans la « promotion de modes de vie plus sains, d'une citoyenneté active, d'une meilleure satisfaction de vivre et de sociétés plus sûres » (OCDE, 2015).

Par ailleurs, il est à noter que dès le plus jeune âge, les enfants ont besoin d'un ensemble de compétences cognitives, sociales et émotionnelles pour réussir leur vie et contribuer au progrès social. Par compétences émotionnelles, on entend compétences liées à la dimension intra-individuelle tandis que les compétences sociales renvoient aux relations aux autres et donc à une dimension interindividuelle (OCDE, 2015). Certains auteurs considèrent l'intelligence émotionnelle, comme des compétences émotionnelles (Letor, 2006 ; Subramanian, 2017). Dans cette conception, l'intelligence émotionnelle est vue comme un « inventaire d'habiletés, d'attitudes et de traits permettant de comprendre le succès des individus dans des situations de la vie quotidienne, sociale et professionnelle » Letor (2006).

Dans l'inventaire de Baron (1997, cité par Letor, 2006), sont comprises des compétences interpersonnelles, intra-personnelles ainsi que d'autres compétences. Pour nous limiter aux deux dimensions qui nous intéressent, nous citerons les compétences intra-personnelles intégrant ; la conscience de ses propres émotions, l'assertivité (capacité d'affirmer ses émotions), l'acceptation de soi, l'autonomie, la capacité de réaliser son propre potentiel. Les compétences interpersonnelles sont axées, quant à elles sur l'empathie, la capacité à établir des relations interpersonnelles, le sens de la responsabilité sociale (Letor, 2006). Harvey et al. en

1997 proposaient déjà deux catégories de compétences non académiques, les attributs personnels et les attributs interpersonnels (8).

Tableau 8 Compétences transférables selon Harvey et al. (1997)

Compétences	
<i>Attributs intrapersonnels</i>	<i>Attributs interpersonnels</i>
Savoir	Communication
Apprentissage continu	Relation aux autres
Flexibilité	Travail de groupe
Adaptabilité	Capacité d'influencer
Autorégulation	
Confiance en soi	

En fonction des auteurs, les termes utilisés ne sont pas uniques, nous avons donc réuni les principaux termes ci-dessus cités en fonction de leur référence aux dimensions intra-personnelle et interpersonnelle.

Le tableau 9 recoupe la diversité des termes utilisés dans la littérature en référence à ce que nous avons défini comme des compétences inter-individuelles (ou interpersonnelles) et intra-individuelles (ou intra-personnelles).

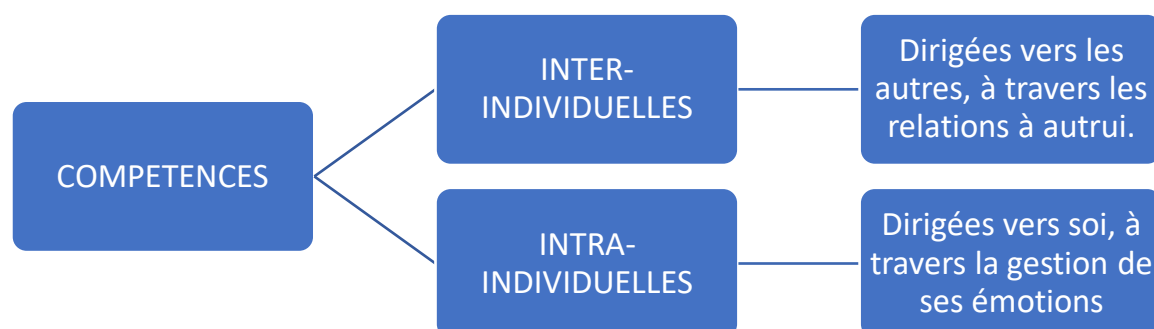


Tableau 9. Principales dénominations des dimensions intra-personnelle et interpersonnelle des compétences dans la littérature

Dimension	Dénomination	Auteurs
Intra-personnelle	- Compétences d'ordre personnel	Laizé & Pougnet (2007) ; Cleary, Flynn & Thomasson (2006) ; Erdem, Kim, Jeong, & Byun (2011) ; Nations-Unies ;
	- Dimension personnelle	Ministère de l'Éducation Québec
	- Compétences personnelles	
	- Compétences clés	Nations -Unies
	- Habiletés conceptuelles et de réflexion	Cleary, Flynn & Thomasson (2006)
Interpersonnelle	- Compétences humaines	Katz (1974),
	- Compétences interpersonnelles	Rosenberg, Heimler & Morote (2012) ; Sandwith (1993) ; <i>Tuning Project</i> ; Erdem, Kim, Jeong, & Byun (2011) ; Kearns (2001)
	- Compétences relationnelles	Cleary, Flynn & Thomasson (2006)
	- Compétences sociales	Ministère de l'éducation Québec
	- Dimension sociale et relationnelle	Laizé & Pougnet (2007)

C'est dans ce sens que la définition des compétences non académiques retenue précédemment comme dépendante de la capacité des individus à gérer leurs émotions et à réagir avec les autres, prend en compte ces deux dimensions.

L'identification de ces deux principales dimensions, interpersonnelle et intra-personnelle, des compétences non académiques, renvoie à une autre difficulté, celle de leur mesure.

2. La mesure des compétences non académiques

Dans le domaine de la recherche, les entretiens ou les questionnaires sont les moyens les plus couramment utilisés pour identifier les compétences non académiques développées ou détenues par les individus. D'autres procédés permettent de déterminer l'acquisition ou le niveau de développement de compétences d'un individu, comme le permettent des tests psychologiques.

- Tests psychologiques

Les tests psychologiques de personnalité permettent de mettre en avant des traits de personnalité des candidats, afin d'établir si leur personnalité correspond à la culture de l'entreprise. Encore peu utilisés en France, ils sont plus largement diffusés dans les pays anglo-saxons ou asiatiques.

L'Institut de Recherche en Psychologie Canadien (IRP) établit des tests de personnalité⁶⁹ qui permettent aux employeurs de connaître les principaux traits de caractères de leurs futurs employés. Ces tests de mesure de la personnalité se basent sur les dimensions des "Big Five". Le trait est le moyen le plus couramment utilisé pour étudier la personnalité et un consensus se dégage de la taxonomie des traits de la personnalité des « Big Five » (Goldberg, 1981, cité par Plaisant et al., 2010). Le modèle des "Big Five" évalue la personnalité à travers cinq dimensions que sont l'Extraversion (l'Énergie, l'Enthousiasme), l'Agréabilité, (l'Altruisme, l'Affection), la Conscience, (la Contrainte, le Contrôle des impulsions), le Neuroticisme, (l'Affectivité négative, la Nervosité), et l'Ouverture, (l'Originalité, l'Ouverture d'esprit) (Plaisant et al., 2010).

De leur côté, Pavard & Loarer, (2009) ont cherché à valider une mesure de l'intelligence émotionnelle, le Questionnaire de Profil Émotionnel (QPE) pour prédire la réussite des candidats aux épreuves de recrutement. Initié par Loarer & Loss (2001, 2005), il vise à permettre de décrire le profil émotionnel d'une personne. Ce test évalue trois dimensions : la sensibilité des émotions, la compréhension des émotions et la gestion des émotions, dans les sphères intra-personnelle et interpersonnelle et permet de calculer 8 scores correspondants aux dimensions décrites ci-dessous.

⁶⁹ Annexe 1

Tableau 10. Dimension du Questionnaire de Profil Émotionnel (Loarer & Loss, 2005)

	Sphère intrapersonnelle (individuelle)	Sphère interpersonnelle (sociale)
Sensibilité et perception des émotions	(SEI) Sensibilité émotionnelle (STA) Stabilité émotionnelle	(SES) Sensibilité et perception des émotions des autres
Compréhension des émotions	(COEI) Compréhension de ses propres émotions	(COES) Compréhension des émotions des autres
Gestion des émotions	(CTE) Contrôle émotionnel (GEI) Gestion de ses propres émotions	(GES) Gestion des émotions interpersonnelles

Cette mesure est accompagnée d'un test de personnalité (NEO PI-R), et d'une mesure des aptitudes cognitives (DAT-5⁷⁰).

Les résultats de leur étude montrent que la mesure de l'intelligence émotionnelle contribue à expliquer la variance des comportements en situation de recrutement et à prédire la réussite à la sélection.

- Entretiens et questionnaires

Les tests présentés ci-dessus passent souvent par les méthodes de réalisation d'entretiens, d'utilisation de techniques d'observation ou des questionnaires.

Les entretiens, en dehors des tests validés ci-dessus peuvent, à travers l'utilisation de grilles d'évaluation, permettre de mesurer les compétences non académiques détenues par les individus. C'est le cas, par exemple, de la grille d'évaluation de l'empathie de Hemmerdinger, (2007, cité par Morice-Ramat, 2015). Cette grille, validée, laisse toutefois une place à la subjectivité en particulier de la part de l'évaluateur.

Le recours à un questionnaire pour mesurer les compétences non académiques avec la possibilité d'un calcul de score, permet de résoudre le problème de subjectivité de l'enquêteur.

⁷⁰ Le DAT-5 mesure, quant à lui, huit dimensions cognitives que sont ; le raisonnement verbal, le raisonnement abstrait, le raisonnement numérique, le raisonnement mécanique, les relations spatiales, la vitesse de perception et précision, l'orthographe et la grammaire.

La subjectivité risque néanmoins de se déplacer à l'enquête (Lancelot, 2010, cité par Morice-Ramat, 2015).

Deux problèmes sont souvent cités concernant la méthode de questionnaire.

D'une part le problème de désirabilité sociale, qui fait que l'individu qui répond au questionnaire va chercher à répondre ce qui est attendu de lui, ce qu'il considère comme étant la bonne réponse. D'autre part, lorsque l'évaluateur et l'évalué sont la même personne dans les questionnaires d'auto-évaluation, il peut y avoir un biais qui consiste à ce que l'enquêteur évalue sa compréhension du questionnaire et non de ce qui le caractérise (Nabi & Bagley, 1999).

Pouvoir évaluer l'efficacité personnelle, la compétence personnelle ou encore les talents des individus semble devenir de plus en plus nécessaire. De nombreux chercheurs ont cherché à mettre en place des échelles de mesure.

C'est notamment le cas de Holland & Baird, (1968), dont l'objectif était de répondre aux besoins en termes d'identification et de mesure des talents des étudiants, qui ont construit une Échelle de Compétences Interpersonnelles basée sur le travail de Foote et Cottrell (1955) partant du principe que la compétence interpersonnelle se compose de six aspects que sont ; la santé, l'intelligence, l'empathie, l'autonomie, le jugement et la créativité.

3. La perception des individus : intérêts et limites

Les tests ont pour objectif premier d'identifier les traits de caractères d'un individu et de considérer si sa personnalité a une place au sein de l'entreprise. Les entretiens et les questionnaires ont, quant à eux, pour objectif de mesurer la perception des individus de manière plus subjective.

Afin de nuancer la subjectivité des répondants, de nombreuses recherches ont analysé la perception des individus quant au développement des compétences non académiques de manière comparative. Les études ci-dessous citées ont ainsi examiné la perception d'étudiants pendant leur formation universitaire ou de de jeunes nouvellement entrés sur le marché du travail en nuancant les résultats obtenus.

Ainsi, Nabi et Bagley (1999) ont montré que les étudiants avaient tendance à évaluer l'importance des compétences plus que leur capacité dans celles-ci.

D'autres travaux, sur la base d'un questionnaire, ont montré que la recherche de développement de certaines compétences avait pour résultat un accroissement d'autres compétences non

académiques, c'est le cas de Whittle & Murdoch Eaton, (2001). Dans leur étude, Whittle & Murdoch Eaton, (2001) se sont basé sur l'analyse d'un module de développement de compétences transférables mis en place en première année de médecine dans une université britannique. Ils ont montré que les étudiants avaient perçu une amélioration de la confiance en soi pendant le processus éducatif et que cela a contribué à développer leurs compétences dans la plupart des domaines, en particulier en ce qui concerne les compétences d'auto apprentissage.

Autre manière de nuancer les questionnaires, consiste en la prise en compte de différents points de vue. L'étude menée par Cabral-Cardoso et al. (2006) a croisé les résultats des étudiants (diplômés) avec ceux des recruteurs et conclut à un consensus entre employeurs et étudiants sur l'importance des compétences transférables. En effet les groupes étudiés expriment que ces compétences sont très importantes à détenir sur le marché du travail, avec une particularité pour ce qu'ils appellent les compétences instrumentales telles que la planification et l'organisation, la résolution de problèmes, les NTIC, l'apprentissage continue et les relations personnelles. Dans cette recherche, les employeurs expriment une importance plus forte pour ces compétences dans le travail au quotidien tandis que les étudiants donnent une plus grande importance aux compétences techniques. Par ailleurs, certaines compétences telles que la numératie, les langues étrangères, la sensibilité commerciale, la capacité à travailler en équipe et la gestion de conflit sont jugées plus pertinentes par les employeurs que par les étudiants.

Rosenberg et al (2012) ont mené une étude sur les compétences non académiques requises pour un emploi, la manière dont elles sont développées pendant la formation universitaire et la nécessité de conduire un stage après l'obtention du diplôme. La méthode utilisée ici consiste en une analyse triangulaire. C'est la perception de trois groupes d'individus qui a été étudiée à savoir ; les diplômés, les formateurs et les recruteurs.

Là encore les conclusions permettent d'une part de faire ressortir la perception des diplômés et de la comparer avec celle de leurs formateurs, et d'autre part de connaître les attentes des recruteurs.

RESUME DE CHAPITRE

Ce troisième chapitre avait pour objectif d'appréhender le concept de compétences non académiques.

La première section a permis de comprendre la place et le rôle des compétences non académiques dans la sphère académique et sur le marché du travail. Nous avons notamment précisé un certain nombre d'effets des compétences non académiques sur la réussite scolaire et professionnelle des individus.

Nous avons par ailleurs mis en évidence des différences de perceptions entre diplômés et recruteurs quant aux compétences considérées comme les plus importantes à détenir pour réussir professionnellement.

Ces résultats ont nécessité de se recentrer sur le concept de compétences non académiques. Nous avons donc dans la deuxième section de ce chapitre tenter de faire émerger une définition des compétences non académiques. Celles-ci sont donc retenues **comme un ensemble de compétences qui se rapprochent davantage de savoir-être et moins de savoirs théoriques. Elles dépendent de la capacité des individus à gérer leurs émotions et à réagir avec les autres et ne sont pas spécifiques à une discipline ou à un emploi.**

Ces compétences, seront distinguées à l'aide de la typologie retenue, dissociant les compétences interpersonnelles des compétences intra-personnelles.

Comme nous l'indiquions précédemment, le rôle de l'enseignement supérieur est aujourd'hui de permettre aux étudiants de s'insérer. Pour cela, l'université ne peut se limiter à développer des compétences académiques, laissant l'avenir professionnel des étudiants guidés par leurs origines sociales et leurs talents. Elle doit veiller à les armer des compétences non académiques nécessaires à leur réussite et insertion (Abbet, 2016).

Ainsi, nous tenterons dans les prochains chapitres de répondre à la question de recherche initialement énoncée ; l'université facilite-t-elle l'employabilité des diplômés de master au moyen du développement de compétences non académiques ?

PARTIE 2. Méthodologie de la recherche et présentation de l'échantillon

CHAPITRE QUATRIEME. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

INTRODUCTION

Les précédents chapitres nous ont permis de développer le cadre théorique. Nous avons ainsi pu, à travers le chapitre premier, d'une part identifier les difficultés rencontrées par les jeunes diplômés en termes d'insertion professionnelle et d'autre part, comprendre l'évolution du marché du travail responsable d'une redéfinition des besoins qui justifie le développement de nouvelles compétences de la part des jeunes. La compréhension de ces nouvelles compétences et leur identification, ont fait l'objet d'un troisième chapitre qui nous a permis d'appréhender le concept de compétence et plus précisément celui de compétences non académiques et leur importance sur le marché du travail aujourd'hui. Nous pouvons à présent présenter plus en détail la problématique de notre recherche et la méthodologie retenue.

SECTION 1. QUESTIONNEMENT DE LA RECHERCHE : PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES DE RECHERCHE

A. Problématique

La revue de littérature détaillée jusqu'ici, a guidé notre compréhension des concepts d'employabilité et de compétences non académiques, deux notions dorénavant couramment utilisées tant dans les sphères éducatives que professionnelles.

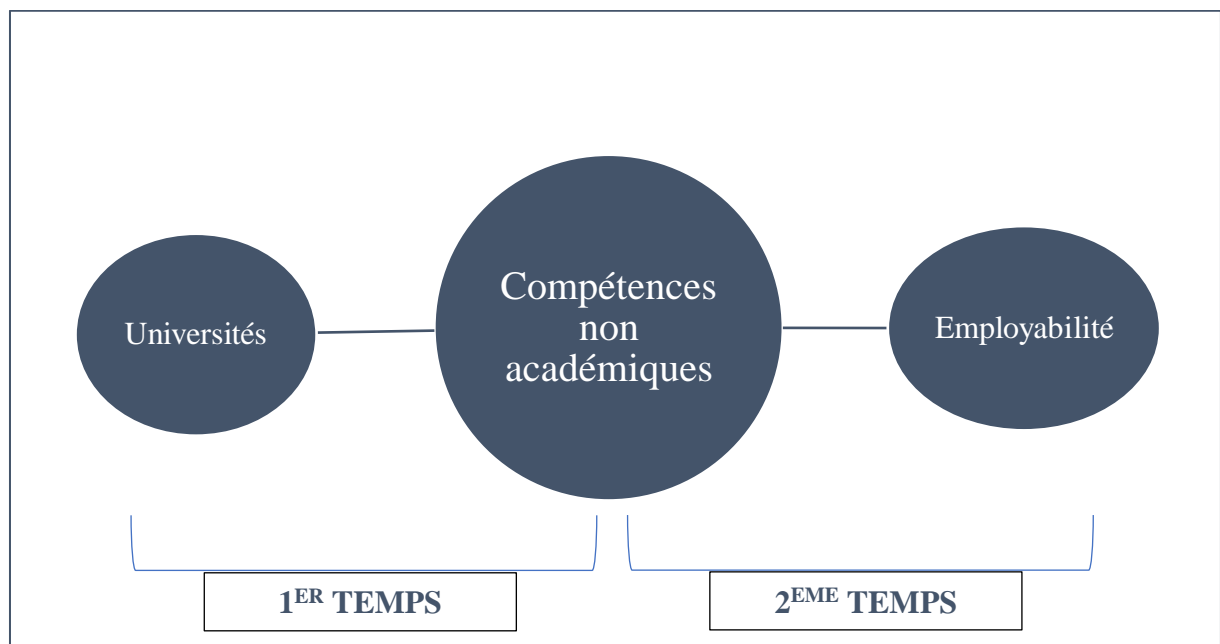
Comme nous avons pu le voir précédemment, la démocratisation de l'enseignement, et plus particulièrement de l'enseignement supérieur, conduit les jeunes, de plus en plus nombreux à se lancer dans les études longues. Néanmoins, les diplômés de l'enseignement supérieur restent encore touchés par le déclassement ou le chômage. Cette hausse du niveau de diplôme n'a donc pas été accompagnée d'une insertion professionnelle facilitée (Ménard, 2014).

De façon parallèle, les entreprises ont dû faire face à de grands changements dans leur organisation du travail pour relever les nouveaux défis qu'elles rencontraient en termes de développement de l'économie de la connaissance, de la place du numérique et du digital et de la concurrence internationale accrue. Les emplois se complexifient et les individus doivent être capables de répondre à un marché du travail en perpétuelle évolution. La nécessité de détenir certaines compétences en traitement de l'information et différentes compétences non académiques devient plus qu'essentielle. Posséder ces compétences permettrait aux travailleurs de faire face aux incertitudes d'un marché du travail en mutation.

Ces évolutions suscitent deux interrogations principales : l'une porte sur le rôle de l'enseignement supérieur dans le développement des compétences non académiques, de façon à faciliter l'insertion des jeunes sur le marché du travail ; l'autre repose sur la demande des entreprises en termes de compétences non académiques recherchées, ces dernières permettant à l'entreprise de s'adapter (figure 10).

Notre ambition est, en combinant ces deux interrogations, de comprendre comment l'enseignement supérieur participe à l'insertion des jeunes sur le marché du travail à travers les compétences non académiques. Pour se faire, nous avons fait le choix de placer les compétences non académiques au centre de notre problématique. Notre travail sera donc articulé en deux temps. Le premier s'intéressant à la place des compétences non académiques dans les formations, et le second au rôle de ces compétences non académiques sur l'employabilité des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur.

Figure 10. Objet d'analyse



Dans le premier axe, les compétences non académiques sont l'objet d'analyse, et font office de variable à expliquer, tandis que dans le second axe elles constitueront un facteur explicatif de l'employabilité des jeunes diplômés.

Ainsi, notre travail de recherche s'inscrit dans la continuité des différents travaux cités précédemment cherchant à comprendre **au regard des évolutions subies dans le système éducatif et sur le marché du travail, comment l'enseignement supérieur, et plus particulièrement l'université, prépare les futurs diplômés de master à leur insertion sur le marché du travail, à travers le développement de compétences non académiques ?**

B. Hypothèses de recherche

Pour répondre à la problématique de recherche, nous vérifierons certaines hypothèses. La première hypothèse questionne la formation universitaire et son rôle dans le développement des compétences non académiques.

Aujourd'hui les entrepreneurs donnent une importance particulière aux compétences non académiques, importance qui nécessite une redéfinition des *curricula* pour que les formations soient à jour avec les besoins du marché du travail.

Certaines universités, ont pris conscience de l'évolution de la demande du marché du travail et ont mis en place des programmes afin que les étudiants développent leurs compétences non académiques.

Néanmoins, ces formations sont encore trop souvent basées sur le volontariat, ou instaurées au sein de certaines formations spécifiques uniquement. Les questions ; comment intégrer ces compétences non académiques dans les *curricula* et comment atteindre l'ensemble de la population étudiante constituent des enjeux d'actualité.

Pour tenter de comprendre l'importance de développer ces compétences non académiques au sein des formations universitaires, nous avons considéré trois hypothèses :

○ Hypothèse 1

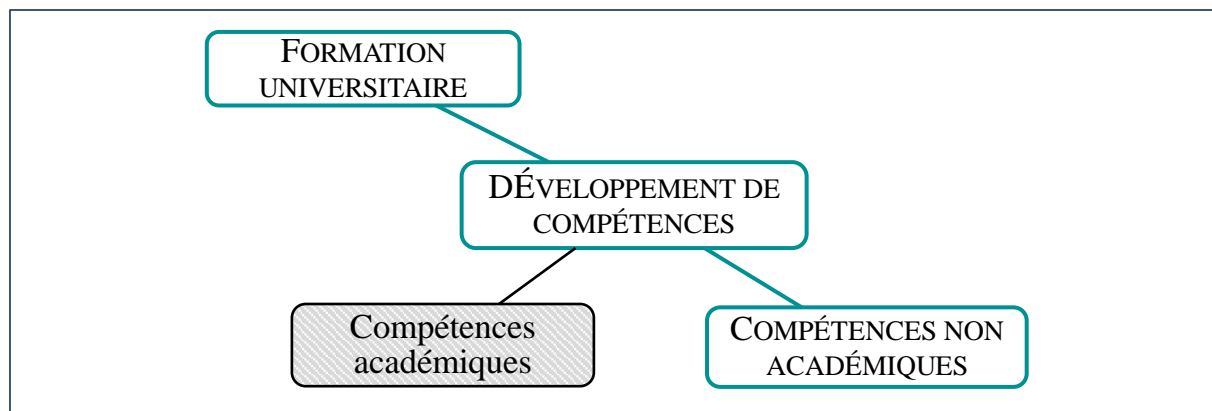
Si l'université commence à prendre conscience de l'importance des compétences non académiques dans l'insertion des jeunes diplômés, nous pouvons nous demander si les formations à l'université participent au développement de ces compétences. Ce questionnement constitue la première hypothèse de recherche qui initiera notre travail.

Ainsi, si nous entendons que l'université enseigne des compétences académiques, c'est-à-dire des savoirs et des savoir-faire, nous voulons vérifier, et cela constitue notre première hypothèse de recherche, l'hypothèse selon laquelle, les universités développent également des savoir-être c'est-à-dire des compétences non académiques.

H1 : L'université développe des compétences non académiques

La Figure 11, ci-dessous exprime l'hypothèse première que nous cherchons à vérifier.

Figure 11. Première hypothèse de recherche : Les universités développent des compétences non académiques en plus des compétences académiques



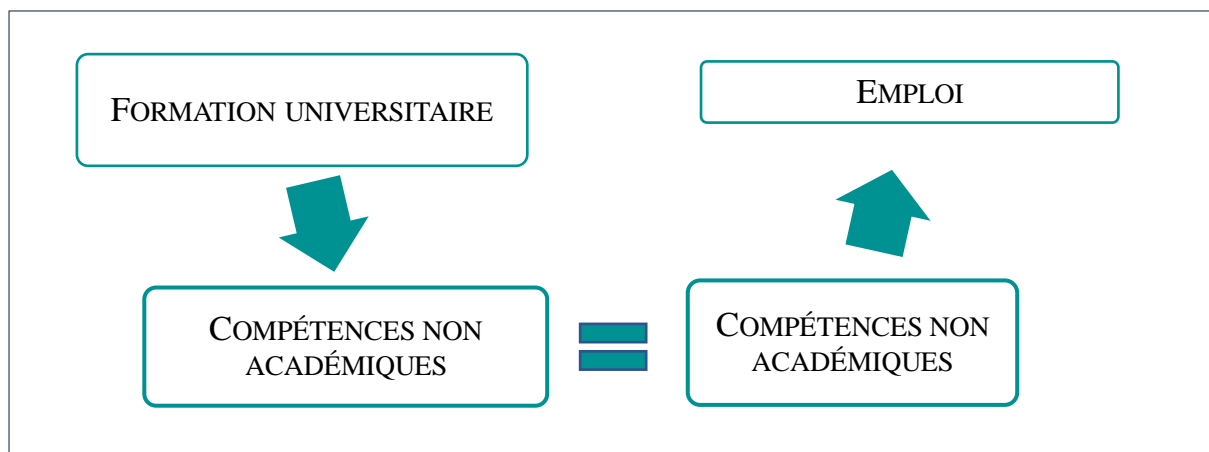
Dans ce premier axe, l'objectif est de déterminer quelles sont les compétences non académiques développées par les universités pendant les formations de master à l'université.

- Hypothèse 2

Notre seconde hypothèse vient vérifier l'existence d'une adéquation entre les compétences non académiques développées en formation et les compétences non académiques utilisées en emploi (Figure 12).

H2 : Les compétences non académiques développées en formation correspondent aux compétences non académiques recherchées en emploi

Figure 12. Axe deuxième de la recherche : Les compétences non académiques développées en formation correspondent aux compétences non académiques utilisées en emploi



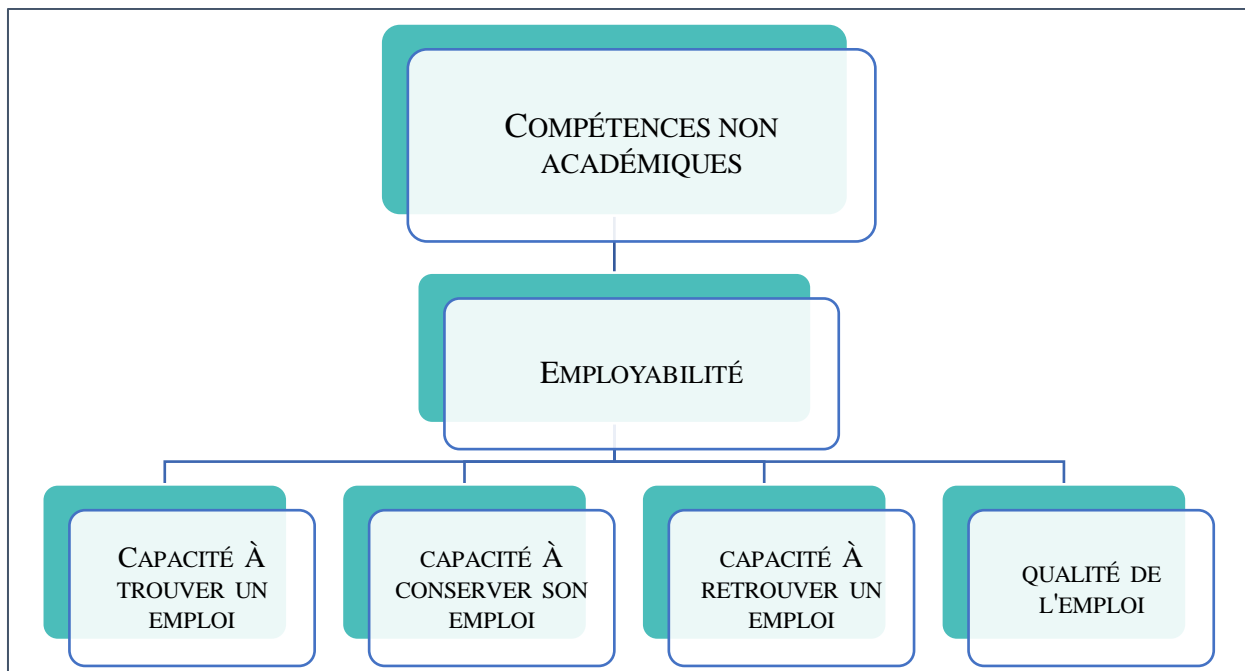
En effet, si l'université développe des compétences non académiques, il semble plus que nécessaire de vérifier l'adéquation avec celles mobilisées sur le marché du travail. Pour cela nous comparerons les compétences développées en formation et vérifierons si ces compétences correspondent à celles utilisées en emploi.

- Hypothèse 3

Si les travaux montrent que le diplôme, l'ancienneté, l'expérience agissent sur l'insertion professionnelle des jeunes diplômés, notre dernière hypothèse cherche à comprendre le rôle des compétences non académiques sur l'employabilité des diplômés (2).

H3 : Le développement des compétences non académiques influence positivement l'employabilité des diplômés de master

Figure 13. Axe troisième de la recherche : Les compétences non académiques influencent l'employabilité des diplômés



Cette dernière hypothèse, essentielle pour répondre à notre problématique, suggère un ensemble de sous hypothèses. Basée sur un ensemble de critères issus de la définition de Hillage & Pollard, (1998) de l'employabilité, l'hypothèse H3 vérifiera empiriquement les sous-hypothèses suivantes :

H3-a : Les compétences non académiques influencent positivement la capacité à être employé

Il s'agit d'être capable de trouver un premier emploi

H3-b : Les compétences non académiques influencent la capacité à se maintenir sur un emploi

Il s'agit d'être capable de conserver son emploi

H3-c : Les compétences non académiques influencent la capacité à retrouver un emploi

Il s'agit d'être capable de retrouver un emploi lorsque cela est nécessaire

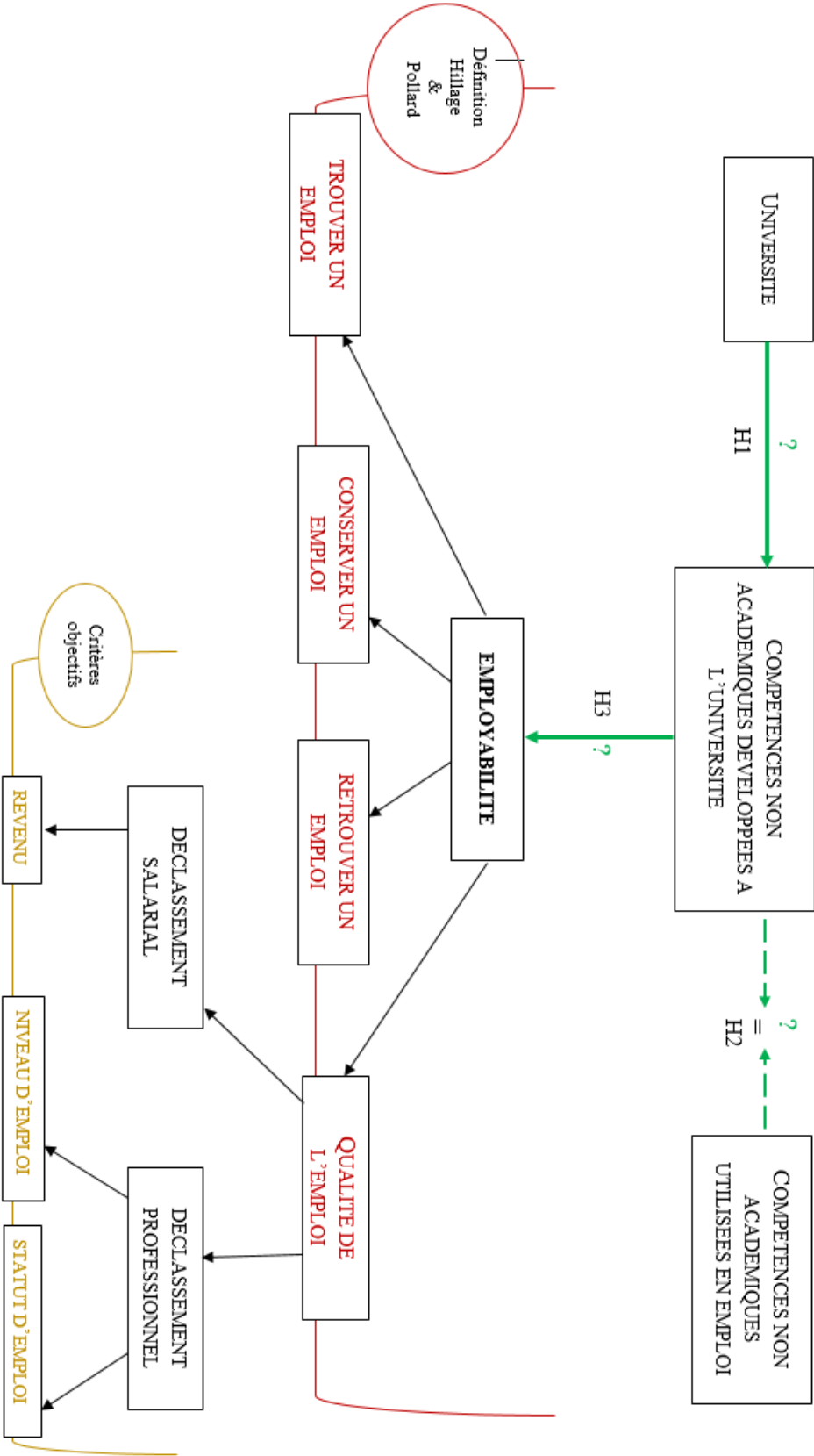
H3-d : Les compétences non académiques influencent la qualité de l'emploi occupé

La qualité de l'emploi renvoie à des critères objectifs et des critères subjectifs de la qualité. Ici, il est question de vérifier si les compétences non académiques influencent trois critères objectifs de la qualité de l'emploi, à savoir, le revenu, le niveau et le statut de l'emploi occupé.

C. Modèle théorique de la recherche

Le schéma ci-après résume l'ensemble des éléments constitutifs du modèle théorique sur lequel se base notre travail.

Figure 14. Modèle théorique de la recherche



SECTION 2. OUTIL DE COLLECTE DES DONNEES

A. Le choix du questionnaire et la passation

Dans ce travail de recherche, nous nous intéressons à la population étudiante, et plus particulièrement aux étudiants diplômés de master.

C'est sur la base d'un questionnaire préexistant, utilisé par l'Observatoire de l'Étudiant (ODE) de l'université de Bourgogne, que la collecte des données a été organisée. L'ODE, interroge régulièrement les étudiants de l'université sur leur devenir professionnel. Nous avons proposé pour l'année 2015-2016 de compléter la collecte de données par une prise d'informations relatives aux compétences non académiques développées en formation par les diplômés de l'université de Bourgogne.

Cette collaboration avec l'ODE apporte plusieurs avantages non négligeables. Le premier, porte sur les questions déjà intégrées dans le questionnaire initial qui nous ont permis de collecter des informations essentielles pour notre recherche. Par ailleurs, cette enquête annuelle nous offrait la possibilité d'espérer un taux de réponse plus important que ce que nous aurions pu avoir sans collaboration avec l'ODE. Enfin, matériellement et temporellement, les passations réalisées par l'ODE nous ont permis un gain non négligeable concernant les passations et la saisie des données, puisque le questionnaire est un questionnaire en ligne.

Cependant, même si tous ces avantages sont importants, il nous a fallu nous adapter à certaines contraintes en ce qui concerne la composition du questionnaire. Constituant la base d'une enquête ministérielle, résultant d'une demande spécifique du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, les questions préexistantes ne pouvaient être modifiées, c'est pourquoi la reformulation ou la modification des questions de base ne nous étaient pas possible. Par ailleurs, la longueur du questionnaire devant être raisonnable pour ne pas décourager les répondants, nous avons dû faire des choix quant aux compétences évaluées dans le questionnaire, choix qui seront détaillés par la suite.

Revenons plus en détail sur la présentation du questionnaire utilisé. Le lancement de l'enquête a eu lieu le 08 juin 2017, les diplômés étaient contactés par mail pour répondre au questionnaire en ligne. Ce premier contact a eu lieu entre 9 et 12 mois après l'obtention de leur diplôme. Pour les diplômés n'ayant pas répondu lors de ce premier contact, une relance par mail le 15 juin 2017 a été suivie de relances téléphoniques entre le 19 juin et le 13 juillet 2017. De nouvelles relances mails ont eu lieu le 05 juillet 2017. Ce protocole a permis de recueillir 852 réponses, sur 1857 diplômés en 2016 enquêtés, soit un taux de réponse d'environ 46 %.

B. Composition du questionnaire

Cette recherche a l'avantage d'avoir interrogé les diplômés sans distinction de filières, ce qui peut permettre des comparaisons entre filières. Les questions posées aux étudiants, portaient tant sur la formation suivie et sur les compétences développées, que sur la situation professionnelle. C'est, en effet, sur un seul et même échantillon que toutes nos hypothèses seront vérifiées.

Le questionnaire utilisé pour recueillir nos données était ainsi composé de quatre parties principales. La première partie questionnait les caractéristiques personnelles des diplômés et la deuxième partie permettait de connaître leur situation professionnelle. Enfin, les deux dernières parties du questionnaire étaient liées à la formation suivie par les répondants. Leur perception sur la formation suivie à l'université et le développement des compétences non académiques pendant leur formation, constituaient ces deux parties.

1. Les caractéristiques personnelles et scolaires

La première partie du questionnaire interroge les caractéristiques personnelles des individus. Ainsi, le genre, l'âge, la pratique d'un sport et l'implication dans le monde associatif est demandé aux diplômés. Ceux-ci devaient par ailleurs indiquer d'autres informations, notamment sur leur régime d'inscription, le domaine de la formation suivie, s'ils ont préparé plusieurs diplômes l'année du master,

2. La situation professionnelle

Les questions sur la situation professionnelle au 1^{er} juin 2017, renvoient à différentes parties du questionnaire. Quatre cas de figure sont proposés à l'enquêté : en études, en emploi, à la recherche d'un emploi ou ni en étude ni en emploi mais ne recherchant pas d'emploi.

Cette information est capitale pour notre recherche, puisque pour répondre à notre problématique sur le rôle des compétences non académiques sur l'employabilité des jeunes diplômés de master, il est important d'avoir suffisamment d'individus ayant occupé un emploi ou étant en emploi.

Nous détenons de plus certaines informations complémentaires : nombre d'emplois occupés depuis l'obtention du diplôme de master, les difficultés rencontrées dans la recherche d'un emploi, les ressources financières du répondant.

Pour les individus occupant un emploi au moment de l'enquête, le questionnaire nous offre un panel d'informations relatives à leur situation professionnelle. Ainsi après avoir indiqué la situation dans laquelle ils se trouvent au 1^{er} juin 2017, un ensemble de questions permet de connaître leur situation professionnelle plus en détail (ancienneté dans l'entreprise, premier emploi, intitulé de l'emploi occupé, statut de l'emploi, niveau de l'emploi, secteur d'activité, l'employeur, la taille de l'entreprise, quotité de travail, manière dont l'emploi a été trouvé, compétences que les individus en emploi considèrent ne pas détenir, compétences qu'ils jugent nécessaires à leur emploi ainsi que l'adéquation entre l'emploi et la formation ainsi que celle entre l'emploi et le niveau de diplôme).

3. La formation universitaire

Les dernières questions du questionnaire de l'ODE, permettent de connaître le niveau de satisfaction des diplômés concernant leur formation. D'une part, il est demandé au diplômé d'indiquer son niveau de satisfaction par rapport à la formation qu'il a suivie, sur une échelle en quatre points allant de « pas du tout satisfait » à « tout à fait satisfait ». Le diplômé se positionne par ailleurs, sur sa perception quant à la préparation à l'insertion professionnelle de la formation suivie. De plus, deux questions ouvertes permettent aux diplômés d'indiquer les points forts et les points faibles de leur formation.

L'ensemble de ces questions permettent donc de percevoir la manière dont la formation de master a été vécue par les diplômés à travers le questionnement de leur satisfaction, leur ressenti sur la préparation à l'insertion professionnelle du master, les points faibles et les points forts de

la formation. Une dernière partie du questionnaire, correspondant à la partie que nous avons intégrée au questionnaire de base, questionne les diplômés sur le niveau de développement de compétences non académiques pendant la formation universitaire. Cette liste leur est proposée sur une échelle en quatre points de 1 à 4 avec « 1 » correspondant à « la compétence n'a pas du tout été développée » pendant la formation et « 4 » « la compétence a été très développée ». Le paragraphe suivant se propose de détailler cette partie du questionnaire.

4. Les compétences non académiques

A partir de la littérature, nous avons identifié un certain nombre de compétences jugées importantes sur le marché du travail (Balcar, 2012 ; Heckman et Kautz, 2012 ; Robles, 2012 ; Rosenberg & al., 2012 ; Gutman & Schoon, 2013 ; Barbosa et al., 2017). Ces différents travaux permettent de distinguer ces compétences par catégories.

Deux groupes de compétences abondent dans la littérature avec une nécessaire détention de la part des individus, en particulier pour occuper des postes de managers.

- Les **compétences dites non académiques**
- Les **compétences de gestion.**

Comme nous venons de le préciser, la question des qualités que doivent mettre en avant les encadrants est de plus en plus souvent soulevée dans la recherche (Boyatzis, 2008; Katz, 1955) (Tableau 11).

Tableau 11. Les compétences de gestion mises en avant dans la littérature

Compétences	Références Bibliographique
MANAGEMENT / RELATION AUX CLIENTS	
Sensibilité commerciale	Barbosa, Freire et Paiva Santos (2017)
Mise en réseau	Barbosa, Freire et Paiva Santos (2017)
Négociation	Rosenberg et al., 2012 Barbosa, Freire et Paiva Santos (2017)
Orientation vers le client	Balcar (2012) ; Barbosa, Freire et Paiva Santos (2017)

Nous avons fait le choix de nous focaliser sur les compétences non académiques, nous avons ainsi établi une liste, élaborée à partir de divers travaux, et résumée dans les tableaux suivants (Tableau 12 et 13).

Comme nous l'avons vu précédemment les compétences non académiques peuvent être distinguées selon qu'elles se rapportent à l'individu lui-même ou qu'elles renvoient à ses relations à autrui. Cette distinction intra-personnelle et interpersonnelle, nous a guidé dans le choix des compétences non académiques de notre liste.

Tableau 12 Les compétences intra-personnelles mises en avant dans la littérature

Compétences	Références Bibliographique
Curiosité, ouverture d'esprit, poser des questions	Fanchini, (2016) Rosenberg, Heimler, et Morote (2012) ; Barbosa, Freire, et Paiva Santos (2017)
Adaptabilité, flexibilité	Balcar, (2012) ; Barbosa, Freire, & Paiva Santos, (2017) ; Barbosa, Freire, & Santos, (2017) ; Cabral-Cardoso, (2006) ; Paul & Suleman, (2005) ; Robles, (2012)
Respect, intégrité, honnêteté	Robles (2012)
Minutieux, être attentif aux détails	Barbosa, Freire, et Paiva Santos (2017)
Confiance en soi	Albandea & Giret, (2016) ; Barbosa et al., (2017) ; Cabral-Cardoso, (2006) ; Harvey et al., (1997)
Innovation, créativité	Gutman & Schoon (2013) ; Barbosa, Freire, et Paiva Santos (2017)

Compétences (suite)	Références Bibliographique (suite)
Tolérance au stress, gestion de l'anxiété, combattre l'impulsivité, self-control	Barbosa et al., (2017) ; Cabral-Cardoso, (2006) ; Gutman & Schoon, (2013) ; Heckman & Kautz, (2012)
Autonomie	Barbosa et al., (2017) ; Cabral-Cardoso, (2006) ; Baron, (1997) ; Holand et Baird, (1968)
Dynamisme, réactivité	Heckman & Kautz, (2012)
Persévérance, motivation	Bowles & Gintis (1976) ; Rosenberg, Heimler, et Morote (2012) ; Gutman & Schoon (2013) ; Barbosa, Freire, et Paiva Santos (2017)
Gestion du temps, organisation, planification	Rosenberg, Heimler, et Morote (2012); Balcar (2012) ; Barbosa, Freire, et Paiva Santos (2017)
Éthique professionnelle, ponctualité, disposition au travail	Rosenberg, Heimler, et Morote (2012) ; Robles (2012) ; Barbosa, Freire, et Paiva Santos (2017)
Avoir de l'ambition, être réaliste sur l'avancement de carrière	Rosenberg, Heimler, et Morote (2012)
Professionnalisme, bonne présentation	Rosenberg, Heimler, et Morote (2012) ; Robles (2012) ; Barbosa, Freire, et Paiva Santos (2017)

Compétences (fin)	Références Bibliographique (fin)
Attitude positive	Robles (2012)
Apprentissage continu	Balcar (2012) ; Barbosa, Freire, et Paiva Santos (2017)
Innovation, créativité	Gutman & Schoon (2013) ; Barbosa, Freire, et Paiva Santos (2017)
Dynamisme, réactivité	Heckman & Kautz, (2012)
Résolution de problème, pensée critique	Rosenberg, Heimler, et Morote (2012) ; Balcar (2012) ; Barbosa, Freire, et Paiva Santos (2017)
Prise de décision, de risque, d'initiative, responsabilité, conscienciosité	Heckman & Kautz (2012) ; Robles (2012) ; Barbosa, Freire, et Paiva Santos (2017)

Le tableau 12, récapitule les compétences intra-personnelles ayant été proposées aux diplômés afin qu'ils indiquent si celles-ci ont été développées pendant leur formation. Cette liste énumère les compétences intra-personnelles mis en avant dans la littérature comme participant à une meilleure insertion des individus et de meilleurs revenus.

Nous avons pris l'initiative d'intégrer des compétences intra-personnelles, puisque la littérature et plus particulièrement certains travaux récents insistent sur l'importance de ces compétences intra-personnelles (Rosenberg, Heimler, et Morote, 2012 ; Robles, 2012 ; Heckman et Kautz, 2012 ; Barbosa, Freire, et Paiva Santos, 2017)

Tableau 13. Les compétences interpersonnelles mises en avant dans la littérature

Compétences	Références Bibliographique
Courtoisie, politesse	Robles (2012)
Travail en équipe, collaboration, coopération	Rosenberg, Heimler, et Morote (2012) ; Robles (2012) ; Balcar (2012) ; Barbosa, Freire, et Paiva Santos (2017)
Sympathie, amicalité, agréabilité, altruisme	Heckman et Kautz (2012) ;
Communication orale, écrite, compétences d'écoute	Robles (2012) ; Barbosa, Freire, et Paiva Santos (2017)
Gestion de conflit	Barbosa, Freire, et Paiva Santos (2017)
Être motivant, participer au développement des autres	Rosenberg, Heimler, et Morote (2012) ; Barbosa, Freire, et Paiva Santos (2017)
Leadership	Rosenberg, Heimler, et Morote (2012) ; Barbosa, Freire, et Paiva Santos (2017)

De la même manière, le Tableau 13 résume les compétences interpersonnelles ayant été proposées aux diplômés afin qu'ils indiquent si celles-ci ont été développées pendant leur formation.

SECTION 3. COMPARAISON DES COMPETENCES DEVELOPPEES EN FORMATION ET DES COMPETENCES UTILISEES EN EMPLOI : QUELQUES AJUSTEMENTS

A. Les compétences développées en formation

Nous avons fait le choix de regrouper certaines compétences issues du questionnaire. Ces regroupements nous ont semblé nécessaire pour deux raisons principales.

Si le fait de réunir certaines compétences permettait d'alléger le nombre de catégories de compétences, c'est surtout dans le but d'obtenir des catégories de compétences similaires entre celles dites développées en formation et celles utilisées en emploi, puisque la question sur les compétences utilisées en emploi est une question ouverte.

Ainsi, pour vérifier l'hypothèse (H2) selon laquelle les compétences développées en formation et celles utilisées en emploi correspondent, des modifications, que nous détaillons ci-après, ont été apportées.

1. Courtoisie, politesse, sympathie, amicalité, agréabilité et altruisme

Initialement divisées en deux groupes de compétences, à savoir ; « courtoisie & politesse » et « sympathie, amicalité, agréabilité & altruisme », ces compétences ont été regroupées en un seul groupe de compétences, et ceci pour deux raisons. La première porte sur le fait que les diplômés ne faisaient pas de distinction entre ces différentes compétences lors de nos relances téléphoniques. Lorsque nous questionnions les diplômés sur le développement de ces compétences en formation, ils jugeaient que la courtoisie et la politesse allaient de pair avec la sympathie, l'amicalité, l'altruisme et l'agréabilité dans le sens où si l'une de ces compétences était développée, l'individu développait simultanément les autres. La seconde raison nous ayant poussé à associer ces différentes compétences est due aux réponses des diplômés dans le cadre de l'exercice de leurs fonctions, elles étaient très souvent associées, d'où la nécessité de les regrouper sous une seule famille de compétences.

2. Autonomie, prise de décision, de risque, d'initiative, de responsabilité, conscienciosité.

Ces compétences réunies sous un seul intitulé pour nos analyses constituaient également deux groupes séparés. La compétence « autonomie » a été intégrée au groupe réunissant les compétences de « prise de décision, de risque, de responsabilité & conscienciosité ».

Le rassemblement de ces deux groupes de compétences a été décidé pour des raisons similaires à celles qui nous ont poussé à réunir les compétences « courtoisie et politesse » et « sympathie, amicalité, agréabilité et altruisme », à savoir la proximité entre les deux pour les répondants. En effet, la prise de décision, de risque et d'initiative nécessitent un minimum d'autonomie de la part de l'individu.

3. Éthique professionnelle, ponctualité, disposition au travail, professionnalisme, bonne présentation

Les dernières compétences réunies pour les analyses sont « éthique professionnelle, ponctualité, disposition au travail » et « professionnalisme & bonne présentation ». La compétence d'éthique professionnelle qui renvoie à la ponctualité par exemple et la disposition au travail qui rencontre celles de professionnalisme, réfèrent toutes à la prédisposition au travail, qu'elle soit physique ou mentale. C'est ce qui a justifié le regroupement de ces compétences pour nos analyses.

B. Les compétences utilisées en emploi

De même, pour les compétences non académiques utilisées en emploi, des ajustements ont été nécessaires. À la question « Quelles compétences mettez-vous en œuvre en emploi ? », les répondants pouvaient indiquer aux plus trois éléments. Néanmoins, leurs réponses ne constituaient pas uniquement des compétences non académiques. Ainsi, il nous a fallu, puisque cette question était une question ouverte du questionnaire, identifier à quelles compétences développées en formation ces compétences se rapprochaient, pour pouvoir réaliser nos analyses. Comme l'indiquent les tableaux suivants, certaines compétences ont été renommées et rattachées à notre liste de compétences initiale, tant pour les compétences interpersonnelles (Tableau 14) que pour les compétences intra-personnelles (Tableau 15).

Par ailleurs, d'autres compétences non académiques utilisées en emploi ont été regroupées sous une seule dénomination. C'est le cas notamment des compétences en pédagogie, qui seront rattachées au groupe de compétences « participer au développement des autres », puisqu'elles ont pour objectif d'approfondir les connaissances ou de développer les savoirs d'autres individus.

Tableau 14. Liste retravaillée des compétences interpersonnelles utilisées en emploi

Compétences citées par les diplômés	Compétences de rattachement
Interaction (aimable et courtois) Diplomatie Bienveillance Se comporter correctement en groupe Proximité Disponibilité Savoir-vivre Établir un cadre sécurisant Empathie	COURTOISIE, POLITESSE, SYMPATHIE, AMICALITE, AGREABILITE, ALTRUISME
Aider Développement des collaborateurs Accessibilité Motivation des apprenants	PARTICIPER AU DEVELOPPEMENT DES AUTRES, ETRE MOTIVANT
Formation Transmission de savoirs Enseignement / Capacité à enseigner Instruction Processus d'apprentissage	PEDAGOGUE

Compétences citées par les diplômés (fin)	Compétences de rattachement (fin)
Manager une équipe Encadrement Gestion de groupes Gestion d'équipe Coordination d'équipe Encadrer Autorité Individualisation du travail Discipline	LEADERSHIP, INFLUENCE
Coopérer au sein d'une équipe Esprit d'équipe Communication avec les collègues	TRAVAIL EN EQUIPE, COOPERATION, COLLABORATION
Relationnel Relation client Relation presse Relation humaine Relation avec le personnel Relation parents élèves Relation avec les élèves Présentation orale Dialogue / Échanger Rédaction Rédaction article scientifique Rédaction de dossiers Rédaction d'articles	COMMUNICATION ORALE, COMMUNICATION ECRITE, COMPETENCES D'ECOUTE

Rédaction juridique	
Rédaction de rapports	
Rédaction de synthèse	
Esprit de synthèse	
Capacités rédactionnelles	
Capacité de synthèse	
Capacité d'analyse	
Aisances rédactionnelles	

Étant donné que la question était ouverte, nous avons observé une trop grande liste de compétences avec parfois des dénominations différentes mais renvoyant à des concepts similaires. Afin de nous permettre de faire des analyses pertinentes, nous avons décidé de faire les liens entre les compétences citées par les diplômés et celles que nous avons listées précédemment.

Nous avons employé la même méthodologie pour les compétences intra-personnelles, que nous avons répertoriées dans le tableau suivant.

Tableau 15. Liste retravaillée des compétences intra-personnelles utilisées en emploi

Compétences citées par les diplômés	Compétences de rattachement
Polyvalence	
Prendre en compte l'hétérogénéité	
Gérer l'hétérogénéité	ADAPTABILITE, FLEXIBILITE
Multitâche	
Apprendre très vite	
Indépendance	AUTONOMIE, PRISE DE DECISION, DE RISQUE, D'INITIATIVE, RESPONSABILITE, CONSCIENSIOSITE

Compétences citées par les diplômés (suite)	Compétences de rattachement (suite)
Apprendre Mémorisation Culture générale Se tenir à jour Connaissances générales	APPRENTISSAGE CONTINU
Imagination Inventivité	CREATIVITE, INNOVATION
Patience Calme Se débrouiller seul	SELF CONTROL, GESTION DE L'ANXIETE, TOLERANCE AU STRESS, COMBATTRE L'IMPULSIVITE
Rigueur Clarté Sens du détail Observation	MINUTIEUX, ATTENTIF AUX DETAILS
Réflexion Esprit d'analyse / Sens de l'analyse Sens critique Raisonnement Dextérité	PENSEE CRITIQUE, RESOLUTION DE PROBLEME
Respect des délais Méthodique Capacité à encaisser grosses charges de travail	GESTION DU TEMPS, ORGANISATION, PLANIFICATION

Compétences citées par les diplômés (fin)	Compétences de rattachement (fin)
Volonté Accepter ce que l'on nous ordonne Gestion des objectifs fixés Sérieux Goût de l'effort Travailler sous pression Exigence Discipline Efficacité	DISPOSITION AU TRAVAIL, PONCTUALITE, ETHIQUE PROFESSIONNELLE, PROFESSIONNALISME, BONNE PRESENTATION
Rapidité Anticipation Proactif Rapidité	REACTIVITE, DYNAMISME

Ces regroupements nous ont permis de restreindre la liste des compétences non académiques, interpersonnelles et intra-personnelles citées par les diplômés en emploi comme étant les plus utiles pour eux afin de réaliser les analyses.

SECTION 4. EMPLOYABILITE : QUELS CRITERES ?

Dans la définition de l'employabilité retenue, nous avons identifié quatre critères de l'employabilité établis par les auteurs Hillage et Pollard (1998), ces critères doivent maintenant être rattachés à des variables pour pouvoir réaliser les analyses. Ces critères sont, rappelons-le :

- L'employabilité est la capacité à trouver un premier emploi (1)
- L'employabilité consiste à conserver son emploi (2)
- L'employabilité est la capacité retrouver un emploi si nécessaire (3)
- L'employabilité est une question de qualité du travail (4).

Chacun de ces critères sera repris pour identifier la/les variable(s) qui seront utilisées dans les analyses.

L'employabilité dans sa forme le plus simple est la capacité à **être employé**, mais ici elle consiste également en la capacité à se **maintenir sur un emploi** ou à en **trouver un nouveau** si nécessaire.

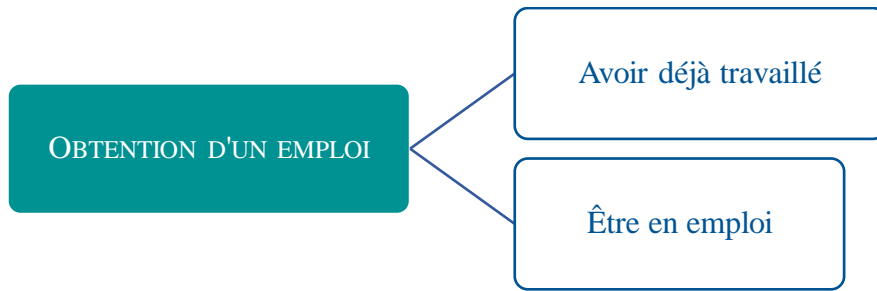
Pour déterminer si l'individu remplit ces critères, il doit être capable d'être employé, de se maintenir sur son emploi et d'en obtenir un autre si besoin. Par ailleurs, une référence à la qualité de l'emploi est également faite.

EMPLOYABILITE

- être employé
- maintenir son emploi
- obtenir un autre emploi
- qualité de l'emploi

A. L'employabilité est la capacité à trouver un premier emploi

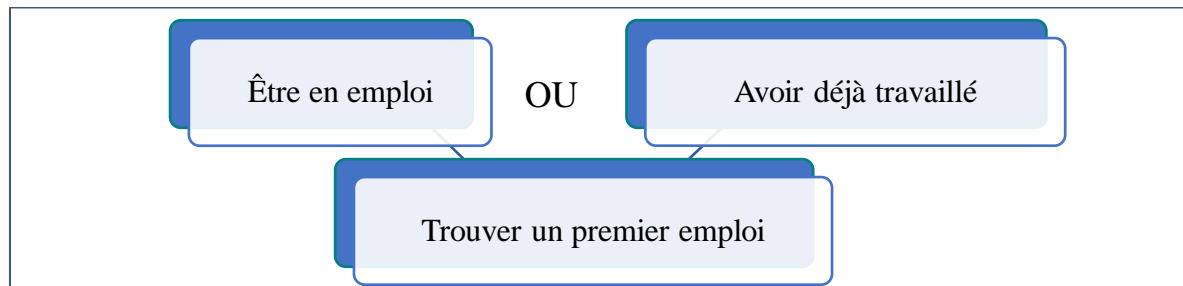
Être capable d'être employé réside dans **l'obtention d'un emploi**. L'employabilité concerne donc au moins en partie les transitions vers et à travers le marché du travail. Pour pouvoir mettre en avant ce critère d'obtention d'un premier emploi, nous utiliserons la variable « avoir déjà travaillé », citée précédemment, mais également la variable qui permet de vérifier si l'individu est en emploi au moment du questionnement. Ces deux variables mettent en avant cette mobilité sur le marché du travail.



Cette variable est donc une combinaison de deux questions du questionnaire initial.

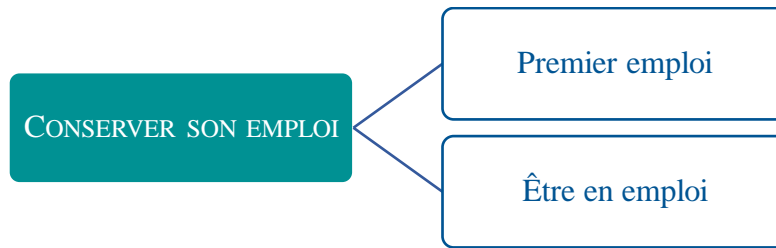
À la question « Quelle est votre situation au 1^{er} juin 2017 ? », nous avons sélectionné la réponse « être en emploi » et à la question « Avez-vous déjà travaillé ? » nous avons choisi la réponse « oui ».

Figure 15. Création de la variable « avoir déjà travaillé »



B. L'employabilité consiste à être capable de conserver un emploi ou un travail une fois obtenu

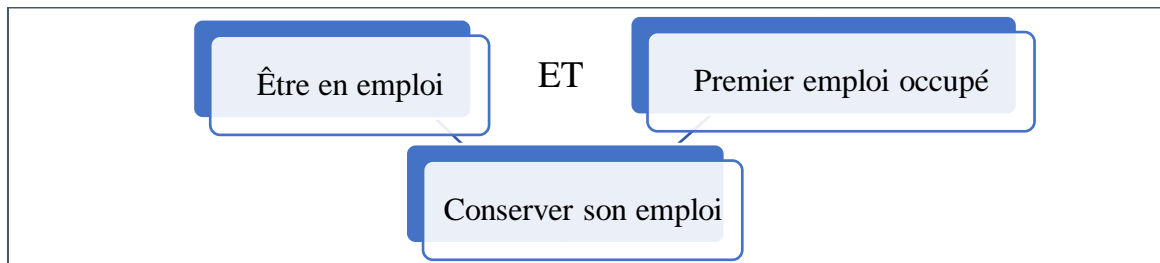
L'employabilité consiste à **conserver un emploi**, pouvant impliquer un changement d'emploi chez un même employeur. La mesure idéale aurait été de déterminer depuis combien de temps le diplômé occupe ou a occupé son premier emploi. Toutefois ne détenant cette information, nous avons choisi de créer une variable « conserver son emploi » qui sera mesurée à partir des variables « premier emploi » et « être en emploi ».



Ce critère est analysé à partir des questions : « Êtes-vous en emploi ? » et « S’agit-il de votre premier emploi occupé ? ».

Pour constituer la variable « conserver son emploi », la réponse à ces deux questions doit être positive.

Figure 16. Création de la variable « conserver son emploi »

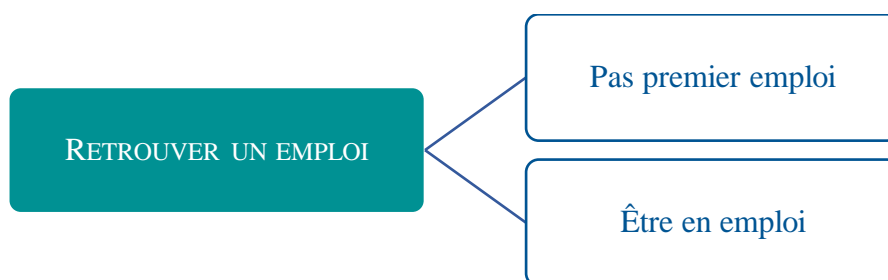


C. L’employabilité concerne l’indépendance sur le marché du travail et la capacité à retrouver un emploi

Il s’agit de la possibilité de retrouver un emploi et donc d’être en emploi après avoir déjà occupé un emploi. Comme précédemment, le manque d’information nous oblige à reconsidérer deux points :

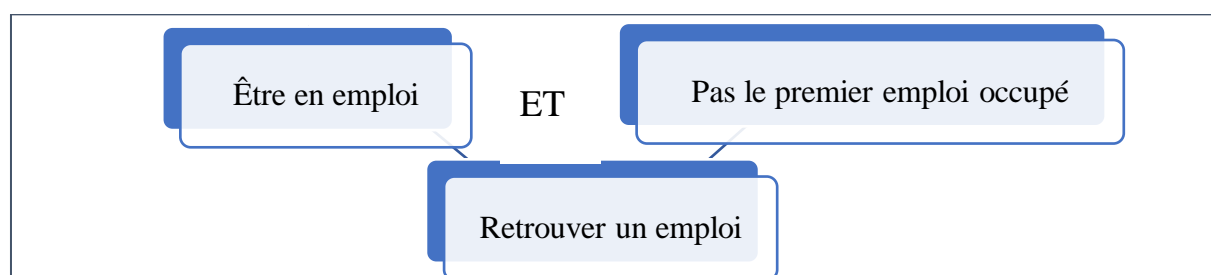
- D’une part, l’information sur le fait que le diplômé ait perdu ou quitté son emploi, n’est pas disponible.
- D’autres part, le temps qui s’est écoulé entre le moment où le diplômé a quitté son emploi et celui où il retrouve un emploi, n’est pas à notre disposition, ce qui nous empêche de considérer l’aspect temporel qui prendrait ici tout son sens.

Ainsi, pour définir la variable « retrouver un emploi » nous utiliserons les mêmes variables que ci-dessus.



La variable « retrouver un emploi » a donc été obtenue à partir des variables « premier emploi » et « situation professionnelle ». La variable créée prend la valeur 1 lorsque l’individu est en emploi mais qu’il ne s’agit pas de son premier emploi. Ainsi à la question « Quelle est votre situation professionnelle ? » nous avons retenu la réponse « En emploi » et à la question « S’agit-il de votre premier emploi ? », nous avons retenu la réponse « Non ». La variable « Retrouver un emploi » prend la valeur 0 dans le cas contraire. Il s’agit d’une variable binaire, la régression logistique sera de nouveau privilégiée.

Figure 17. Création de la variable « Retrouver un emploi »



D. L’employabilité est une question de qualité du travail

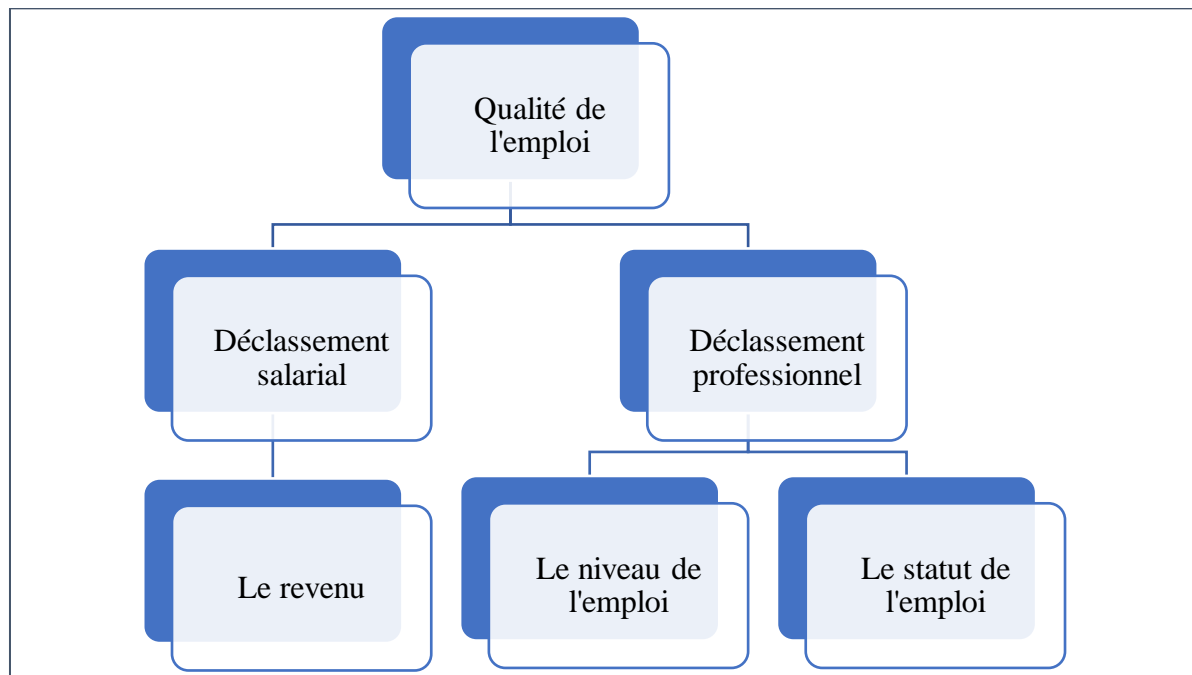
Les individus peuvent être capables d’obtenir un travail en dessous de leur niveau de compétence ou dans des emplois occasionnels ou non durables. Dans les deux cas, ils peuvent être insatisfaits et vouloir – ou être dans l’obligation – de faire une transition.

La qualité de l’emploi est incluse dans la définition de l’employabilité, et mesurée subjectivement et/ou objectivement. Nous avons choisi de mettre en avant la qualité de l’emploi dans la définition de l’employabilité qui guide nos analyses en nous basant sur ces critères.

Les variables objectives de la qualité de l'emploi seront analysées à travers ce que l'on nomme le déclassement⁷¹ (Figure 18).

Dans la revue de littérature, nous avons identifié deux types de déclassements à savoir un déclassement salarial et le déclassement professionnel. Les variables qui seront retenues dans ces deux déclassements objectifs seront le revenu pour le déclassement salarial, et le niveau d'emploi et le statut d'emploi pour le déclassement professionnel.

Figure 18. Critères de la qualité de l'emploi



Le tableau 16 ci-dessous résume les variables identifiées pour les analyses de l'employabilité.

⁷¹ Voir chapitre 2 pour l'explication du déclassement professionnel et salarial et leurs effets.

Tableau 16. Critères d'employabilité et variables associées

Critères d'employabilité Hillage et Pollard (1998)	Variables associées
Obtenir un premier emploi	Avoir travaillé ou être en emploi
Maintenir son emploi	Premier emploi occupé et en emploi
Retrouver un emploi	Premier emploi occupé et en emploi
Qualité de l'emploi	Revenu
	Niveau de l'emploi
	Statut de l'emploi

Pour résumé, pour chaque critère de l'employabilité nous avons défini la ou les variables qui seront associée(s) pour les analyses. Ainsi, obtenir un premier emploi part de l'idée que, le diplômé a travaillé ou est en emploi au moment de l'enquête soit 9 à 12 mois après l'obtention de son diplôme.

La variable maintenir son emploi considère que l'emploi occupé au moment de l'enquête est le premier emploi du diplômé.

La variable retrouver un emploi part du principe que le diplômé est en emploi au moment de l'enquête mais qu'il ne s'agit pas de son premier emploi.

Enfin la qualité de l'emploi sera abordée en termes de revenu, de niveau et de statut de l'emploi et considère que le diplômé exerce un emploi de qualité si son revenu est satisfaisant, si le niveau de l'emploi occupé est un niveau « cadres, ingénieurs et professions intellectuelles supérieures » et si le statut est un emploi à durée indéterminée (contrat à durée indéterminée, fonctionnaire ou profession libérale).

Ce chapitre nous a permis de définir notre problématique et nos hypothèses de recherche. Nous avons par ailleurs, décrit notre outil de collecte de données et abordé les réajustements nécessaires. Nous avons achevé ce chapitre sur la définition des variables qui seront analysées dans la partie 3.

Nous nous proposons dans le chapitre suivant de décrire l'échantillon de diplômés interrogés.

CHAPITRE CINQUIEME. CARACTERISTIQUES DE L'ECHANTILLON

Comme indiqué plus haut, le questionnaire issu de l'enquête ODE, nous a permis d'interroger 852 individus diplômés de master en 2016 au sein de l'université de Bourgogne sur 1857 diplômés enquêtés.

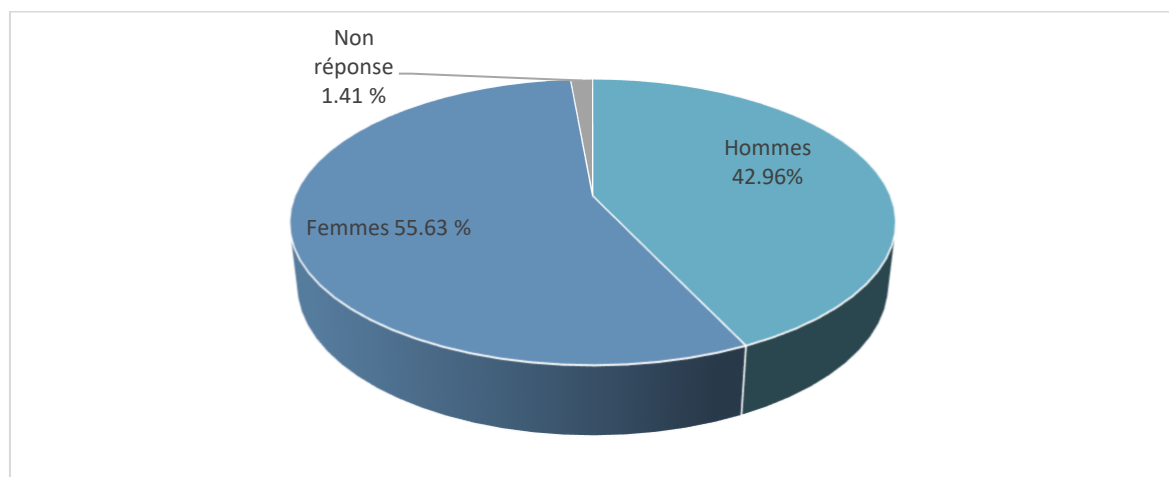
Avant de réaliser les analyses statistiques pour vérifier nos hypothèses et répondre à notre problématique, il convient de décrire notre échantillon et de comprendre comment celui-ci est composé.

Pour ce faire, nous avons réalisé des statistiques descriptives sur les données de l'échantillon.

SECTION 1. CARACTERISTIQUES SOCIALES ET UNIVERSITAIRES DES DIPLOMES DE MASTER DE L'ECHANTILLON

Nous présentons ci-dessous les caractéristiques de ces diplômés en débutant par la répartition selon le genre.

Graphique 10. Répartition de l'échantillon selon le genre (en %)

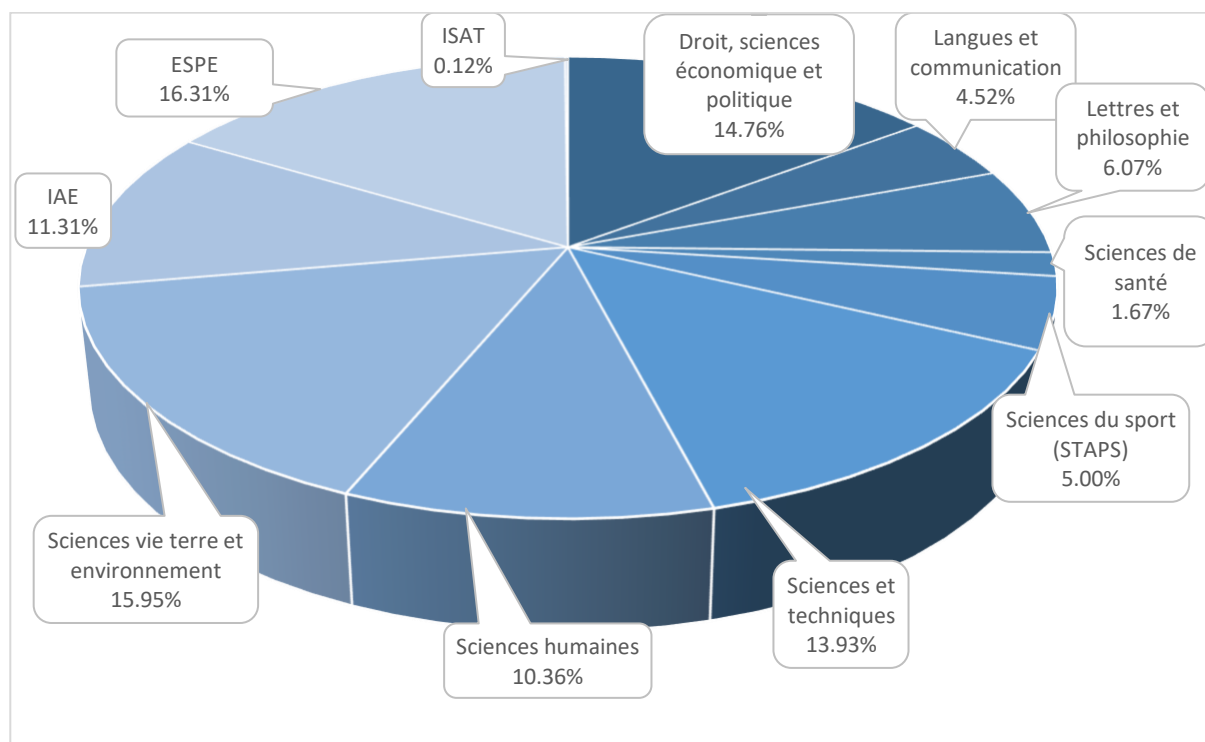


Notre échantillon est composé d'une majorité de femmes. Elles représentent en effet, 55,63 % de notre échantillon contre 42,96 % d'hommes.

Ces chiffres coïncident avec les données sur la population globale de master de l'Université de Bourgogne de 2016. En effet, les femmes représentent au sein de l'Université de Bourgogne en 2016, 53 % de la population de master.

Ces données de genre sont suivies de la répartition des étudiants selon leur composante d'appartenance.

Graphique 11. Répartition des composantes de l'échantillon



Les diplômés de master 2016 sont représentés de manière variée dans les différentes composantes.

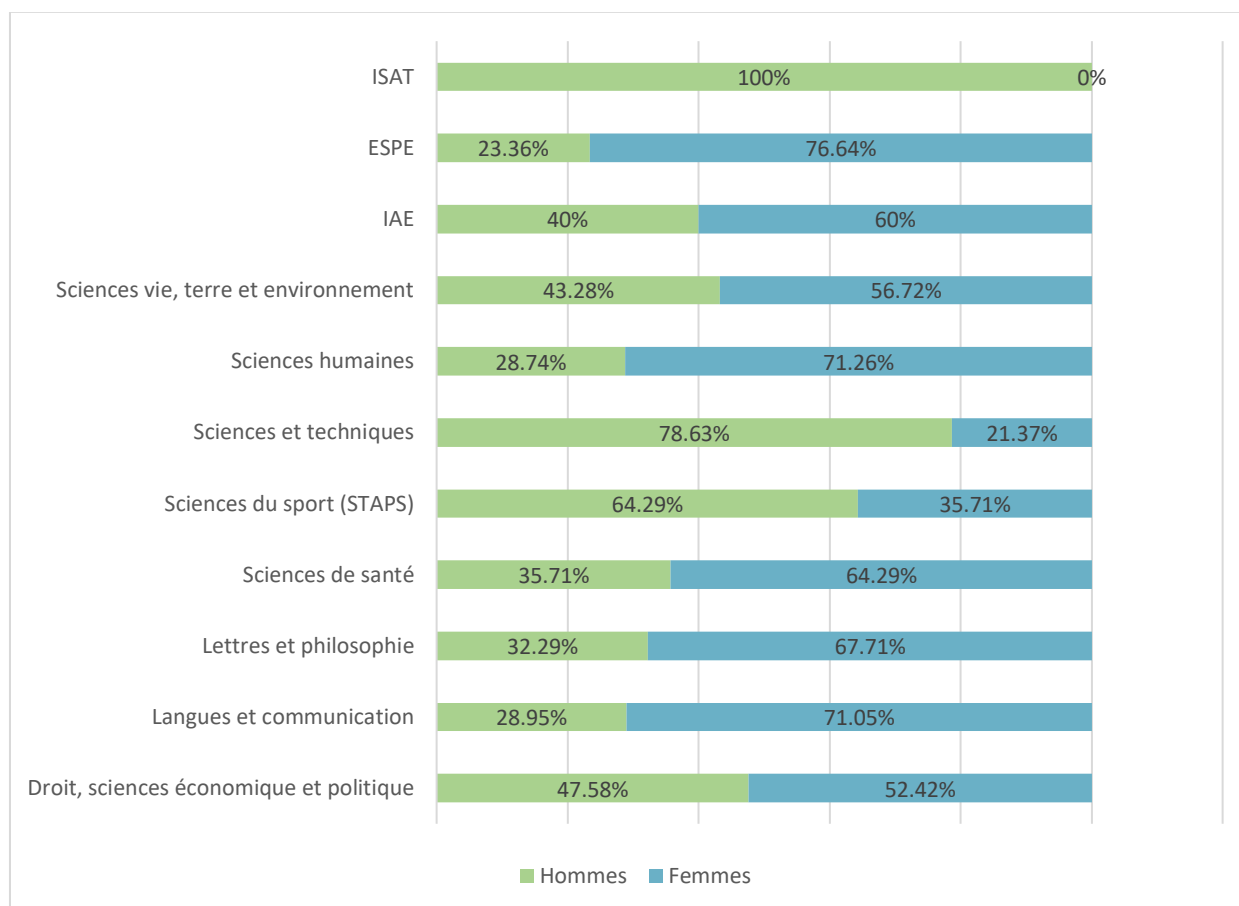
Le graphique ci-dessus fait apparaître que les composantes « ESPE⁷² », « Science vie, terre et environnement », « Droit, sciences économique et politique » et « Sciences et techniques », « IAE » et « Sciences humaines » représentent plus de 80 % de l'échantillon. À l'inverse, les

⁷² Aujourd'hui INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation). Nous conservons l'acronyme ESPE qui correspond au terme utilisé pour les diplômés de 2016.

composantes « Langues et communication », « Lettres et philosophie », « Sciences de santé », « Sciences du sport » et « ISAT » représentent moins de 20 %.

La répartition des composantes selon le genre montre également des disparités.

Graphique 12. Répartition des individus selon la composante de formation (en %)



Les composantes « Droit, sciences économique et politique » et « Sciences vie, terre et environnement » sont légèrement surreprésentés par des femmes. Les composantes « Langues et communication », « Lettres et philosophie », « Sciences de santé », « Sciences humaines », « IAE » et « ESPE » sont largement représentés par les femmes avec des taux compris entre 60 % pour la composante « IAE » et 76,64 % pour l' « ESPE ».

Enfin « Sciences du sport » avec 64,29 % et « Sciences et techniques » avec 78,63 % sont représentés par une population majoritairement masculine.

Nous avons également mis en évidence la répartition des régimes d'inscription selon le genre. En termes de formation, nous pouvons noter que tout type de régime d'inscription est représenté dans notre échantillon.

Tableau 17. Répartition du régime d'inscription de l'échantillon selon le genre (en %)

Régime d'inscription	Hommes	Femmes
Formation Initiale	75,41%	74,26%
Formation continue financée	4,37%	4,43%
Formation continue non financée	7,10%	8,44%
Contrat professionnel	6,83%	8,86%
Contrat d'apprentissage	4,37%	2,74%
VAE	1,91%	1,27%
Total général	100,00%	100,00%

Si tous les régimes d'inscription sont représentés dans notre échantillon, la majeure partie des étudiants de notre échantillon, soit 74,76 % des diplômés, ont suivi une formation initiale. 43,32 % sont des hommes et 55,26 % des femmes.

Cette représentation est inférieure à celle de la population étudiante de master 2016, pour laquelle 89,7 % étaient issus de formation initiale.

À l'inverse, 23,7 % des diplômés de notre échantillon ont suivi une formation continue, un contrat professionnel ou un contrat d'apprentissage contre seulement 10,3 % pour l'ensemble des diplômés de 2016. Ce chiffre peut s'expliquer par le nombre d'étudiants issus de formation continue financée dans notre échantillon qui représente à lui seul 7,9 %.

Cette section a détaillé les éléments liés à la formation suivie par les individus de notre échantillon.

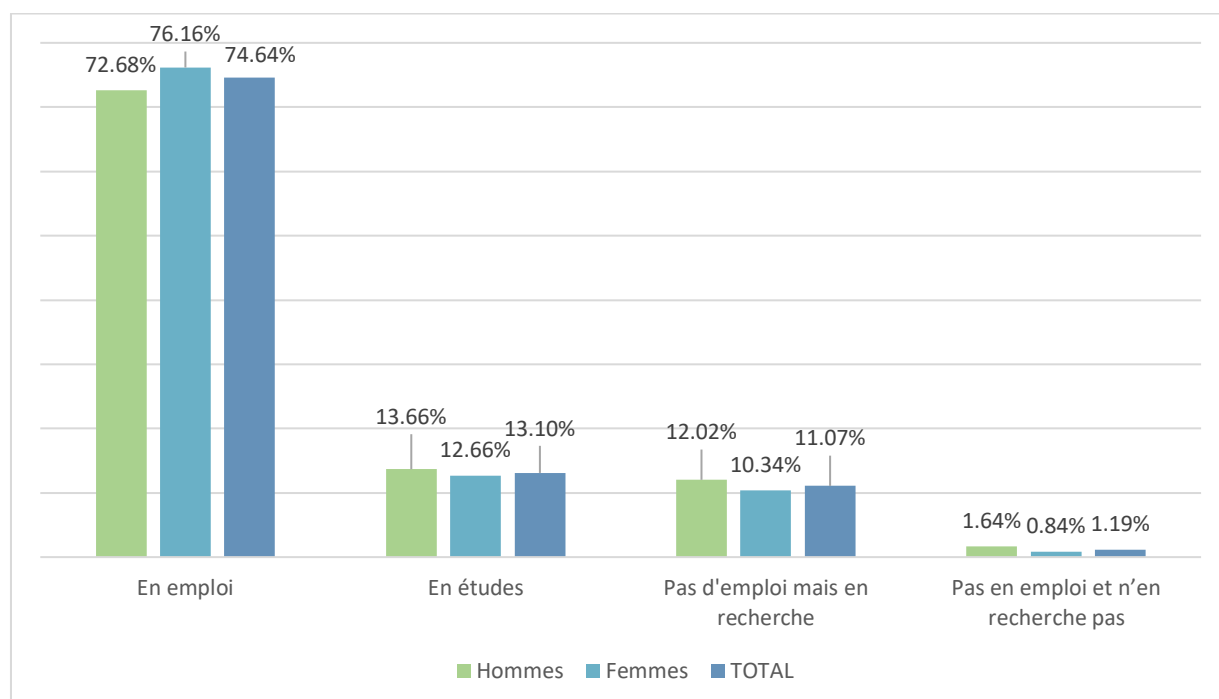
Nous allons ci-après nous intéresser aux éléments liés à l'emploi, en débutant par la situation professionnelle des individus questionnés.

SECTION 2. CARACTERISTIQUES PROFESSIONNELLES DES DIPLOMES DE MASTER DE L'ECHANTILLON

Les diplômés de master de notre échantillon peuvent être décrits selon un certain nombre de caractéristiques professionnelles.

Il s'agit dans un premier temps d'identifier combien des diplômés interrogés étaient en emploi au 1^{er} juin 2017.

Graphique 13. Répartition de la situation des individus de l'échantillon au 1^{er} juin 2017 selon le genre (en %)



Ainsi, au 1^{er} juin 2017, $\frac{3}{4}$ des individus (74,64 %) indiquent être en emploi (dont 42,2 % d'hommes et 57,3 % de femmes). Le quart restant se partage entre les diplômés ayant poursuivi leurs études, pour 13,62 % d'entre eux, et les diplômés sans emploi (dont 11 % sans emploi mais à la recherche d'un emploi et 1,3 % sans emploi mais qui n'en recherchent pas).

Si la majorité des diplômés de notre échantillon sont en emploi au 1^{er} juin 2017, il convient de préciser certains points constitutifs de leur emploi.

Dans un premier temps nous abordons la question de l'emploi occupé au 1^{er} juin 2017 afin de savoir si cet emploi était leur premier emploi ?

Tableau 18. Répartition de l'échantillon selon qu'il s'agisse du premier emploi occupé

Premier emploi	Hommes	Femmes	Non réponse	Total général
Oui	189	233	2	424
Non	33	67		100
NR	44	61	1	106
Total général	266	361	3	630

Sur les 73,9 % indiquant être en emploi au 1^{er} juin 2017 (soit 630 individus), 67,3 % occupent leur premier emploi dont 55 % de femmes.

En termes de statut de l'emploi occupé par les individus, la répartition est telle qu'indiquée dans le tableau ci-dessous.

Tableau 19. Répartition de l'échantillon selon le statut de l'emploi occupé

Statut de l'emploi	Hommes	Femmes	Non réponse	Total général
CDI	100	104	1	205
CDD	79	115	2	196
Fonctionnaire	42	84		126
Profession libérale	8	12		20
Contrat spécifique au doctorat	16	8		24
Contrat de professionnalisation	3	4		7
Contrat d'apprentissage	1	1		2
Intérimaire	5	4		9
Vacataire	2	5		7
Autres	9	24		33
Non réponse	1			1
Total général	266	361	3	630

Le statut le plus représenté dans notre échantillon est celui des contrats à durée indéterminée puisqu'il représente 32,5 % des contrats, suivi de très près par les contrats à durée déterminée pour 31,1 % des individus. Si les CDI sont répartis de manière égalitaire entre les hommes et les femmes (respectivement 48,78 % et 50,73 %), 58,67 % des postes en CDD sont occupés par

des femmes contre 40,30 % par des hommes. Les fonctionnaires représentent quant à eux, 20 % de notre échantillon avec 66,67 % des postes de fonctionnaires occupés par des femmes contre 33,33 % par des hommes. Les autres statuts représentés sont nombreux, mais nous pouvons notamment citer les contrats spécifiques au doctorat qui représentent 3,80 % de notre échantillon, avec 66,67 % de postes occupés par des hommes, ou encore les professions libérales pour 3,17 % de l'échantillon occupées pour 60 % par des femmes.

Les autres statuts d'emploi tels que les contrats d'apprentissage ou professionnels, les intérimaires ou encore les vacataires représentent moins de 2% de l'échantillon.

Tableau 20. Répartition de la quotité de travail de l'échantillon selon le genre

Quotité de travail	Hommes	Femmes	Non réponse	Total général
Temps plein	242	303	3	548
Temps partiel	18	55		73
Non réponse	6	3		9
Total général	266	361	3	630

L'emploi à temps plein est majoritaire pour les diplômés questionnés puisqu'ils sont 87 % à travailler à temps plein dont 55,29 % de femmes et 44,16 % d'hommes. Les femmes sont également plus nombreuses à occuper des emplois à temps partiel. En effet, 15,23 % des femmes sont à temps partiel contre 6,77 % des hommes.

Comme nous l'avons expliqué dans les chapitres précédents, le niveau de diplôme de master offre aux diplômés la possibilité de postuler à des emplois de cadres. Nous avons donc, dans le tableau suivant indiqué si les diplômés de master occupaient des emplois de niveau cadres.

Tableau 21. Répartition du niveau de l'emploi occupé par les individus de l'échantillon

Niveau de l'emploi	Hommes	Femmes	Non réponse	Total général
Artisans	0,38%	0,28%		0,32%
Cadres	65,79%	53,46%	66,67%	58,73%
Professions intermédiaires	15,41%	21,61%	33,33%	19,05%
Employés	9,40%	16,62%		13,49%
Ouvriers	2,26%	0,83%		1,43%
Autres	6,39%	7,20%		6,83%
Non réponse	0,38%	0,00%		0,16%
Total général	100%	100%	100%	100%

Nous constatons pour notre échantillon, que 58,73 % des postes occupés sont des emplois de niveau cadres dont 47,3 % sont des hommes et 52,2 % des femmes.

La seconde catégorie, professions intermédiaires, représentée par 19,05 % des répondants est constituée de 65 % de femmes.

Nous observons que notre échantillon compte également des employés pour 13,49 % tandis que les catégories d'artisans et d'ouvriers sont très faiblement représentés.

Tableau 22. Répartition de l'échantillon selon l'employeur et selon le genre

Employeur	Hommes	Femmes	Non réponse	Total général
Entreprise privée	51,13%	37,67%	33,33%	43,33%
Entreprise publique	4,14%	4,43%		4,29%
Fonction publique	30,08%	41,55%	33,33%	36,67%
Organisme à but lucratif	7,89%	9,42%		8,73%
Profession libérale	2,26%	1,11%	33,33%	1,75%
Autres	3,76%	5,26%		4,60%
Non réponse	0,75%	0,55%		0,63%
Total général	100%	100%	100%	100%

Le type d'employeur des répondants varie de l'entreprise privée à la profession libérale en passant par l'entreprise publique et l'organisme à but lucratif.

Ce que nous constatons pour notre échantillon est la part importante d'individus travaillant en entreprises privées pour 43,33 % et dans la fonction publique pour 36,67 % des répondants.

La fonction publique emploie davantage de femme dans notre échantillon (65 %) que d'hommes (34,6 %).

Pour avoir une explication plus fine, examinons les secteurs d'activité.

Tableau 23. Répartition des secteurs d'activités des individus en emploi de l'échantillon

Secteur d'activité	Hommes	Femmes	Non réponse	Total général
Enseignement	19,17%	31,86%	33,33%	26,51%
Activités spécialisées, scientifiques et techniques	19,17%	5,54%		11,27%
Industrie	12,41%	10,25%	33,33%	11,27%
Santé humaine et action sociale	6,02%	11,63%		9,21%
Administration publique	5,26%	5,82%		5,56%
Activités financière et d'assurance	5,26%	4,99%		5,08%
Informatique et communication	6,39%	2,22%		3,97%
Art, culture et activités récréatives	2,26%	4,99%		3,81%
Commerce	2,26%	3,32%		2,86%
Autres	21,05%	18,01%	33,33%	19,37%
Non réponse	0,75%	1,39%		1,11%
Total général	100%	100%	100%	100%

Les données descriptives selon le secteur d'activité viennent confirmer l'idée développée ci-dessus, puisque 31,9 % des femmes en emploi au 1^{er} juin 2017 sont employées dans l'enseignement contre seulement 19,2 % des hommes. Il s'agit du secteur d'activité qui emploie le plus grand nombre d'étudiants diplômés de master de notre échantillon.

L'industrie et le secteur des activités spécialisées, scientifiques et techniques emploient chacun 11,27 % de notre échantillon. Les autres secteurs emploient chacun pour moins de 10 % de notre échantillon ⁷³.

Tableau 24. Statistiques descriptives du salaire des diplômés

	Minimum	Moyenne	Maximum	Q1	Médiane	Q4
Salaire perçu (en €)	200	1609,85	6000	1350	1590	1800

Le salaire moyen est 1609,85€ avec un minimum de 200€ et un maximum de 6000€. Le salaire médian de 1590€. 25 % des diplômés en emploi ont un salaire inférieur à 1350€ et 25 % ont un salaire supérieur à 1800€.

Tableau 25. Répartition selon le salaire des individus de l'échantillon selon le temps de travail

Salaire	Temps plein	Temps partiel	Total général
Inférieur à 545€ ⁷⁴	8	9	17
Inférieur à 1154€ ⁷⁵	32	39	71
Supérieur à 1154€ & inférieur à 3470,80€ ⁷⁶	496	26	522
Compris entre 3700 € et 6000€	6	0	6
Total général	542	74	616

Toujours en termes de salaire, 84,74 % des diplômés en emploi indiquent gagner entre 1154€ et 3470,8€. Cela correspond à un salaire compris entre le smic et le salaire moyen d'un cadre. Ils sont 91,51 % à être à temps plein et à percevoir cette tranche de salaire. 11,5 % des diplômés reçoivent un salaire inférieur à 1154€, soit inférieur au smic, 6 % d'entre eux sont à temps plein.

⁷³ 9,20 % pour le secteur de la santé humaine et action sociale, 5,55 % pour l'administration publique 5,08 % pour les activités financières et d'assurance, 4 % pour l'informatique et la communication, 3,8 % pour l'art, la culture et les activités récréatives et enfin 2,86 % pour le secteur commercial.

⁷⁴ 536,78€ représente le montant RSA pour une personne seule sans enfant en 2017

⁷⁵ 1151,50€ représente le montant du smic en 2017

⁷⁶ Le salaire annuel moyen d'un cadre en 2017 est de 41650€ (INSEE). Reporté mensuellement dans le tableau pour un montant de 3470,80€

Au vu de ces éléments, il semble intéressant de comparer le salaire perçu selon le genre. Pour cela nous nous attacherons à comparer les salaires des diplômés en emploi à temps plein, selon le genre (Tableau 26).

Tableau 26. Répartition des salaires des diplômés à temps plein selon le genre

Salaire	Hommes	Femmes	Total général
Inférieur à 545€	2	6	8
Inférieur à 1154€	9	22	31
Supérieur à 1154€ & inférieur à 3470,80€	225	269	494
Compris entre 3700 € et 6000€	2	4	6
Total général	238	301	539

Ainsi, comme l'indique des données du tableau 26, les femmes sont plus nombreuses dans chaque catégorie de salaire. Les femmes sont notamment plus nombreuses à avoir un salaire compris entre le smic et le salaire moyen d'un cadre. Néanmoins, sur l'ensemble des femmes interrogés, 89,37 % d'entre elles perçoivent un salaire compris entre 1154€ et 3470,8€ contre 94,54 % d'hommes. Par ailleurs, sur les 31 individus à toucher moins que le smic 70 % sont des femmes. Sur les 8 diplômés indiquant un salaire inférieur au RSA, 6 sont des femmes. Si ces données correspondent à l'ensemble des diplômés en emploi de notre échantillon, nous pouvons vérifier si les chiffres vont dans le même sens pour la catégorie cadres de notre échantillon.

Tableau 27. Différences de salaire des cadres selon le genre

Salaire perçu (en €)	Minimum	Moyenne	Maximum	Médiane
Cadres féminins à temps plein	200	1516,52	5000	1500
Cadres masculins à temps plein	200	1714,62	6000	1650

Une analyse plus détaillée met en évidence des différences plus importantes de revenu entre les hommes et les femmes. En nous basant sur les salaires minimum, maximum, moyen et médian, nous observons que les hommes perçoivent en moyenne 200€ de plus que les femmes à statut et à temps de travail égal. 50 % des femmes perçoivent un revenu inférieur à 1500€ contre 1650€ pour les hommes.

SECTION 3. QUELQUES ELEMENTS SUR LES DIPLOMES A LA RECHERCHE D'UN EMPLOI AU 1^{ER} JUIN 2017

En ce qui concerne les diplômés à la recherche d'un emploi au 1^{er} juin 2017, 46,3 % sont des hommes contre 51,6 % de femmes.

Tableau 28. Mobilité géographique des individus de l'échantillon à la recherche d'un emploi selon le genre

Mobilité de recherche d'emploi	Hommes	Femmes	Non Réponse	Total général
Département de résidence	8	14	1	23
Région et alentours	8	13		21
France	17	16		33
UE	7	4		11
Hors UE	3	2	1	6
Non réponse	1			1
Total général	44	49	2	95

Près d'un quart (24,2 %) des individus recherchent un emploi dans le département de résidence, 22,1 % dans la région et ses alentours, 34,7 % en France et 18 % sont prêts à quitter la France. Les femmes sont plus nombreuses à rechercher un emploi dans les frontières nationales tandis que les hommes élargissent davantage leur possibilité de (re)trouver un emploi à l'étranger que les femmes.

Tableau 29. Sollicitation d'un organisme d'aide à la recherche d'un emploi selon le genre

Sollicitation d'organismes d'aide à la recherche d'emploi	Hommes	Femmes	NR	Total général
OUI	33	39	1	73
NON	11	10	1	22
Total général	44	49	2	95

Avoir recours à un organisme d'aide à la recherche d'emploi est répandu puisque 76,8 % des diplômés à la recherche d'emploi ont recours à un organisme d'aide à la recherche d'emploi. Les femmes et les hommes ont recours dans les mêmes proportions aux organismes d'aide à l'emploi pour (re)trouver un emploi.

SECTION 4. LA PERCEPTION DES DIPLOMES SUR LA FORMATION

Cette section se focalise sur la perception des diplômés quant :

- À leur satisfaction de la formation suivie,
- Au rôle de la formation sur leur insertion
- À l'adéquation entre l'emploi et la formation
- À l'adéquation entre l'emploi et le diplôme

A. Perception de la satisfaction de la formation par les diplômés

À la question, « Quel est votre niveau de satisfaction pour votre formation en 2015-2016 à l'Université de Bourgogne » la réponse varie de pas du tout satisfait à tout à fait satisfait.

Les tableaux ci-dessous réunissent les informations de réponse.

Tableau 30. Niveau de satisfaction de la formation par les diplômés

Satisfaction de la formation	Hommes	Femmes	Total
Tout à fait satisfait	3,02%	2,14%	2,49%
Plutôt satisfait	12,64%	18,38%	15,88%
Pas vraiment satisfait	54,12%	56,20%	55,45%
Pas du tout satisfait	30,22%	23,29%	26,18%
Total général	100,00%	100,00%	100,00%

Seuls 2,49 % des diplômés sont tout à fait satisfaits de la formation suivie tandis que plus d'un quart (26,18 %) ne sont pas du tout satisfait.

La part des hommes qui sont « tout à fait satisfait » de la formation suivie à l'université est de 3,02 % tandis que 30,22 % ne sont pas du tout satisfait. Plus de la moitié des diplômés hommes ne sont pas vraiment satisfaits de la formation (54,12 %).

La perception des diplômés quant à la formation suivie à l'université est assez négative. Seuls 18,36 % des diplômés se disent satisfait de la formation contre 81,63 % d'insatisfaits.

Selon le genre, nous observons une faible nuance dans l'insatisfaction avec un niveau légèrement supérieur pour les femmes dont 20,52 % (contre 15,66 % pour les hommes) sont peu ou pas du tout satisfaites de la formation suivie.

B. Perception du rôle de la formation sur l'insertion par les diplômés

À la question, « Pensez-vous que votre Master 2 vous a préparé à vous insérer professionnellement ? » la réponse varie également de pas du tout d'accord à tout à fait d'accord.

Tableau 31. Perception du rôle de la formation sur l'insertion (en %)

Formation aide à l'insertion	Hommes	Femmes	Total
Tout à fait d'accord	8,36%	6,02%	7,30%
Plutôt d'accord	17,27%	26,02%	22,13%
Pas vraiment d'accord	45,13%	44,52%	44,62%
Pas du tout d'accord	29,25%	23,44%	25,96%
Total général	100,00%	100,00%	100,00%

Les diplômés jugent, en majorité, la formation inefficace dans son rôle d'aide à l'insertion. En effet, sept diplômés sur dix considèrent que leur formation ne participe pas ou très peu à leur insertion. Un quart des diplômés interrogés estiment que la formation n'aide pas du tout à l'insertion et seulement 7,30 % des diplômés considèrent que la formation participe à l'insertion.

Pour les hommes, un quart considèrent que la formation aide à l'insertion (25,63 %) tandis que trois quart juge le contraire. Trois hommes sur dix estiment que la formation n'aide pas du tout à l'insertion, et moins d'un sur dix est tout à fait d'accord avec l'affirmation selon laquelle la formation aide à l'insertion.

Les femmes sont quant à elles plus nuancées puisqu'elles sont plus représentées dans les catégories plutôt d'accord et pas vraiment d'accord que dans les extrêmes tout à fait d'accord et pas du tout d'accord. Près d'un tiers d'entre elles (32,04 %) jugent que la formation n'aide pas ou très peu à l'insertion et 67,96 % sont plus négatifs et considèrent la formation inefficace.

C. Perception les diplômés sur l'adéquation entre l'emploi et le diplôme

La perception des diplômés sur l'adéquation entre l'emploi et le diplôme a été mesuré de la même manière, à savoir sur une échelle allant de pas du tout d'accord à tout à fait d'accord.

Tableau 32. Perception des diplômés sur l'adéquation emploi-diplôme

Adéquation emploi diplôme	Hommes	Femmes	Total
Tout à fait d'accord	9,29%	7,71%	8,67%
Plutôt d'accord	18,31%	27,44%	23,74%
Pas vraiment d'accord	41,26%	42,86%	42,84%
Pas du tout d'accord	25,14%	22,00%	24,75%
Total général	100,00%	100,00%	100,00%

Un diplômé homme sur dix juge son diplôme tout à fait en adéquation avec son emploi. Ils sont 27,6 % à considérer qu'il y a adéquation entre l'emploi et le diplôme. 66,4 % ne sont pas vraiment ou pas du tout d'accord avec un quart d'entre eux qui considèrent que l'emploi occupé n'est pas du tout en adéquation avec le diplôme.

Les femmes sont pour 7,71 % tout à fait d'accord avec le fait que le diplôme est en adéquation avec l'emploi occupé et près de trois sur dix plutôt d'accord. Au total 35,15 % d'entre elles sont positives quant à l'adéquation entre l'emploi qu'elles occupent et le diplôme qu'elles ont obtenu. Elles restent néanmoins majoritairement négatives face au diplôme obtenu, puisque

64,86 % considèrent n'être pas vraiment ou pas du tout d'accord avec le fait que le diplôme soit en adéquation avec l'emploi qu'elles occupent.

Ces résultats ne concordent pas avec les résultats de l'enquête REFLEX (2005) qui met en évidence que seuls 3 % des diplômés de l'enseignement supérieur déclare occuper un emploi non approprié à leur diplôme (Guégnard et al. 2008). Ce résultat peut être nuancé puisque l'enquête REFLEX interroge des sortants des 2^e et 3^e cycles universitaires, d'écoles spécialisées, de commerce et d'ingénieurs, interrogés cinq ans après la fin de leurs études et non des diplômés de l'université uniquement comme c'est le cas dans notre recherche.

D. Perception les diplômés sur l'adéquation entre l'emploi et la formation

Les diplômés ont enfin été questionné sur leur perception quant à l'adéquation entre l'emploi et la formation. Le tableau suivant met en avant les réponses des diplômés sur une échelle de mesure, allant toujours de pas du tout d'accord à tout à fait d'accord.

Tableau 33. Perception des diplômés sur l'adéquation emploi-formation

Adéquation emploi formation	Hommes	Femmes	Total
Tout à fait d'accord	8,61%	14,95%	12,24%
Plutôt d'accord	21,96%	26,87%	24,36%
Pas vraiment d'accord	41,54%	34,58%	37,24%
Pas du tout d'accord	27,89%	23,60%	26,16%
Total général	100,00%	100,00%	100,00%

Sur la question de l'adéquation de la formation avec l'emploi occupé, les diplômés expriment un avis moins tranché puisque 36,6 % d'entre eux considèrent la formation en adéquation avec leur emploi et 63,4 % la considère inadéquate. Comme pour les perceptions précédentes un quart des diplômés sont toujours très négatifs vis-à-vis de la formation. Ils sont toutefois plus nombreux à être tout à fait d'accord avec le fait que la formation soit en adéquation avec l'emploi.

Les femmes sont plus nombreuses que les hommes à être tout à fait d'accord sur l'existence d'une adéquation entre la formation et l'emploi occupé (14,95 % contre 8,61 % d'hommes).

Les différents éléments ci-dessus indiquent que les diplômés ne semblent pas satisfaits de leur formation et ne considèrent pas qu'elle a participé à leur insertion. De même, la formation et le diplôme obtenu ne semblent pas être en adéquation avec l'emploi. Ces éléments concordent avec la littérature (Aschieri & CESE, 2012; Frayssinhes, 2019) précisant que moins d'un diplômé sur deux a un emploi en adéquation avec sa formation.

RESUME DE CHAPITRE

Les éléments descriptifs mettent en lumière que les genres étaient représentés dans des proportions représentatives de la population étudiante de l'université de Bourgogne.

Les composantes de formation ESPE, SVTE et DSEP représentent à elles trois près de la moitié de l'échantillon.

Trois-quarts des diplômés ont suivi une formation initiale et sont en emploi au moment de l'enquête, le 1^{er} juin 2017. Cet emploi est le premier emploi occupé pour 67 % des diplômés. Les statuts CDI et CDD sont représentés de manière comparable dans l'échantillon. Le temps plein dépasse les 85 % et les diplômés en emploi sont cadres pour plus de la moitié avec une proportion plus faible de femmes que d'hommes. Les femmes cadres perçoivent également un salaire plus faible que leurs homologues hommes.

Les analyses descriptives fournies ci-dessus fournissent un état des lieux des caractéristiques sociales, étudiantes et professionnelles des individus interrogés. Ces premiers résultats seront complétés par des analyses plus minutieuses pour comprendre le rôle des compétences non académiques sur l'employabilité des diplômés de master.

PARTIE 3. Effets des compétences non académiques sur l'employabilité des diplômés de master

Si les travaux à propos du rôle des compétences non académiques sur l'insertion professionnelle et le revenu des individus sont ancrés dans la recherche en économie et en sciences de l'éducation, le rôle des compétences non académiques sur l'employabilité demande à être consolidé.

C'est dans cet esprit que s'inscrit cette troisième partie de la thèse. En effet, elle a pour but d'examiner de manière empirique l'impact des compétences non académiques développées à l'université sur l'employabilité des diplômés de master.

Le premier chapitre de cette partie interroge l'adéquation entre les compétences développées par les diplômés et celles requises par les employeurs. Autrement-dit, il s'agit d'observer si l'université développe des compétences non académiques et si celles-ci correspondent aux compétences non académiques utilisées en emploi (Chapitre sixième). Dans le septième chapitre, nous analyserons l'effet des compétences non académiques suivant les trois critères de l'employabilité à savoir trouver un premier emploi, conserver son emploi et retrouver un emploi. Enfin le huitième chapitre abordera les critères de la qualité de l'emploi à travers le salaire, le niveau et le statut de l'emploi occupé et analysera le rôle de ces compétences non académiques sur ces critères.

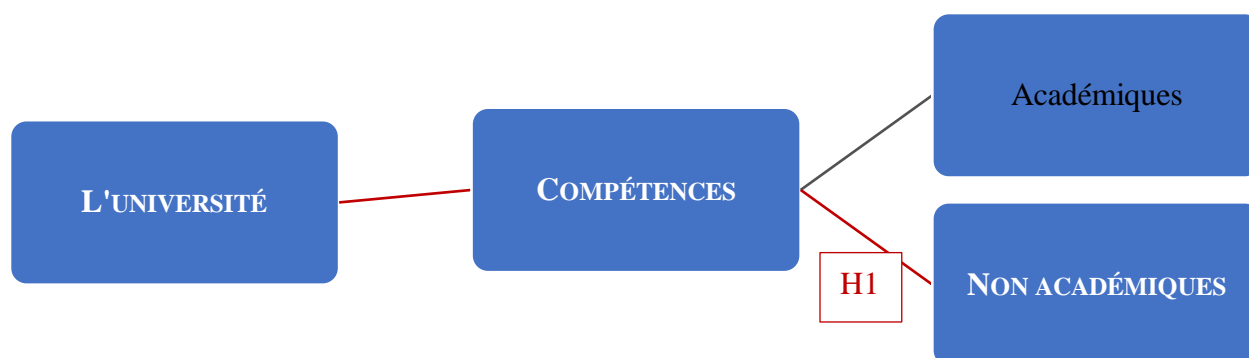
CHAPITRE SIXIEME. COMPETENCES NON ACADEMIQUES : DE L'UNIVERSITE A L'EMPLOI

Dans ce chapitre, nous aborderons la vérification des deux premières hypothèses de recherche. Dans la première section sera vérifié le rôle de l'université dans le développement des compétences non académiques. Dans la seconde section, nous examinerons si les compétences les plus développées à l'université correspondent à celles requises en emploi.

SECTION 1. LES COMPETENCES NON ACADEMIQUES DANS LA FORMATION UNIVERSITAIRE

Si nous reconnaissons que l'université développe des savoirs (compétences académiques), nous souhaitons vérifier si l'université développe également des compétences non académiques.

Figure 19. Hypothèse de recherche H1



A partir d'une liste prédéfinie de vingt-deux compétences non académiques tirées de la littérature, les diplômés ont été questionnés sur le niveau de maîtrise qu'ils attribuaient à chacune d'entre elles durant leur formation universitaire. Concrètement, il a été demandé aux jeunes diplômés d'indiquer sur une échelle en quatre points, allant de « pas du tout développée » à « très développée », le degré de maîtrise de chacune des compétences. Cette méthode, basée sur le simple déclaratif des individus, est souvent mobilisée par les chercheurs (Sawadogo, 2020a; Stewart et al., 2016) et dans certaines enquêtes européennes (enquête REFLEX⁷⁷).

A. Quelles compétences non académiques sont développées pendant la formation universitaire

1. Des compétences non académiques développées en formation

Dans un premier temps, nous avons cherché à savoir si l'ensemble des diplômés interrogés considéraient avoir développé au moins une des compétences non académique citées pendant la formation universitaire (Tableau 34).

Tableau 34. Compétences non académiques développées par les diplômés

Développement des compétences	Nombre d'individus	%
Aucune compétence développée	2	0,2 %
Une seule compétence développée	3	0,3 %
Toutes les compétences développées	368	43,2 %
Au moins une compétence non développée	402	47,2 %
Au moins une compétence développée	837	98,2 %

⁷⁷ Le projet REFLEX « *Flexible Professionnel in the Knowledge Society* » s'articule, autour de quatre interrogations. Il s'agit d'une enquête menée dans plusieurs pays européens (dont la France) qui s'interrogeaient entre autres, comme c'est le cas dans cette thèse, sur l'adéquation formation-emploi sous le prisme des compétences (acquies par les diplômés de l'enseignement supérieur et celles requises par les employeurs).

L'analyse du tableau ci-dessus permet de mettre en lumière quelques constats. Sur un total de 852 diplômés interrogés sur le développement des compétences non académiques durant leur formation, seuls deux diplômés considèrent n'avoir développé aucune compétence non académiques en formation, tandis que 47,2 % des diplômés expriment que sur les 22 compétences non académiques au moins une n'a pas du tout été développée.

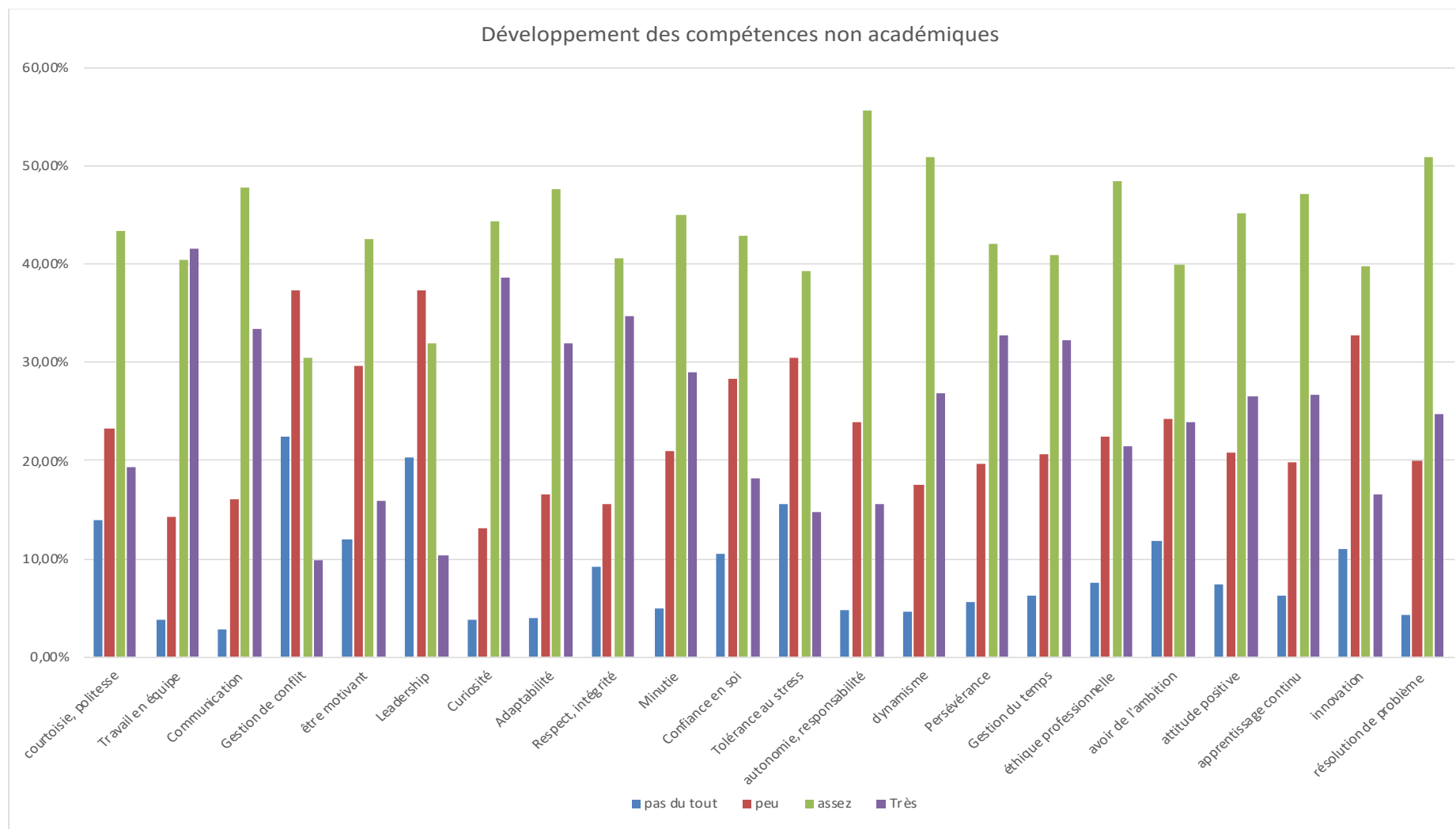
Plus de 9 diplômés sur 10 considèrent avoir au moins (peu/assez/très) développé une compétence et 43,2 % ont (peu/assez/très) développé toutes les compétences non académiques en formation. Ce résultat concorde avec la littérature qui met en avant que les diplômés de l'enseignement supérieur sont confiants dans leurs compétences académiques comme non académiques (Hart Research Associates, 2015 ; Stewart et al., 2016).

Le premier résultat de cette analyse descriptive met en évidence que plus de 9 diplômés sur 10 considèrent avoir développés au moins une compétence non académique pendant leur formation. Au vu de ces éléments, nous pouvons donc considérer que l'université développent des compétences non académiques, le système de formation semble reconnaître un intérêt à détenir des compétences non académiques (Epinoux et Lafont, 2014).

Comme indiqué précédemment, vingt-deux compétences ont été présentées aux diplômés, nous pouvons observer plus précisément le développement des compétences non académiques par les diplômés pour chacune de ces compétences non académiques sur le Graphique 14.

Chaque compétence non académique est décrite par niveau de développement selon qu'elle soit considérée comme, pas du tout, très peu, assez ou très développée par l'enquêté.

Graphique 14. Perception du développement des compétences non académiques en formation (en % du nombre de répondants)⁷⁸



⁷⁸ Les intitulés des compétences ont été réduit à un ou deux concepts pour chaque catégorie de compétence. Les intitulés complets sont indiqués dans l'annexe 2.

Le graphique ci-dessus montre que les diplômés estiment avoir “assez développé” l’ensemble des compétences non académiques.

2. Classement des compétences non académiques développées en formation et top10 des plus développées

A partir de ces données nous avons élaboré un classement des compétences non académiques (Tableau 35) développées en formation de master à l’université.

Les compétences non académiques sont classées par taux de réponses des diplômés quant à leur perception du développement de celles-ci.

Comme le montrent le Graphique 14 et le tableau 35, la part de diplômés qui considèrent ne pas avoir du tout développé de compétences non académiques est faible.

Néanmoins, il faut souligner que seules trois compétences non académiques sont jugées assez développées par plus de la moitié des diplômés. En effet, un diplômé sur deux déclare avoir assez développé les compétences non académiques d’« autonomie, prise de décision, de risques, d’initiative, responsabilité, conscienciosité », de « dynamisme, réactivité » et de « résolution de problème, pensée critique ». Pour le reste des compétences non académiques, moins de la moitié des diplômés les jugent assez développées en formation.

Si l’on cumule les taux de réponse des diplômés ayant indiqué avoir « assez développé » et « très développé » les compétences non académiques, à deux exceptions près (compétences « gestion de conflit » et « leadership, influence »), au moins 50 % des diplômés considèrent avoir développé les compétences non académiques.

Enfin, en considérant les trois niveaux de développement (peu, assez et très), on observe que le nombre d’individus déclarant avoir développé les compétences non académiques augmente davantage. Ainsi, un diplômé jugeant avoir au moins « peu développée » la compétences non académique sera considéré comme compétent (et non compétent lorsque la compétence n’a pas du tout été développée). Toutefois, nous gardons à l’esprit que des nuances existent entre ceux ayant peu développé les compétences et ceux les ayant très développés.

Tableau 35. Développement des compétences non académiques pendant la formation universitaire (en % de répondants)

Compétences	Pas du tout développée	Peu développée	Assez développée	Très développée	Classement peu à très développée
courtoisie, politesse, sympathie, amicalité, agréabilité, altruisme	13,94%	23,27%	43,39%	19,39%	19
Travail en équipe, collaboration, coopération	3,85%	14,20%	40,43%	41,52%	2
Communication écrite, orale, compétences d'écoute	2,77%	16,14%	47,71%	33,37%	1
Gestion de conflit	22,43%	37,38%	30,39%	9,80%	22
être motivant, participer au développement des autres	11,94%	29,60%	42,51%	15,96%	18
Leadership, influence	20,39%	37,24%	31,99%	10,30%	21
Curiosité, ouverture d'esprit, poser des questions	3,89%	13,12%	44,35%	38,64%	3
Adaptabilité, flexibilité	3,91%	16,61%	47,62%	31,87%	4
Respect, intégrité, honnêteté	9,18%	15,51%	40,57%	34,74%	14
Minutie, attentif aux détails	4,94%	20,99%	45,06%	29,01%	8
Confiance en soi	10,54%	28,31%	42,89%	18,26%	15
Tolérance au stress, gestion de l'anxiété, combattre l'impulsivité, self-control	15,63%	30,40%	39,19%	14,77%	20
Autonomie, prise de décision, de risques, d'initiative, responsabilité, conscienciosité	4,72%	23,98%	55,65%	15,65%	7
Dynamisme, réactivité	4,66%	17,55%	50,92%	26,87%	6
Persévérance, motivation	5,63%	19,58%	41,98%	32,80%	9
Gestion du temps, organisation, planification	6,24%	20,69%	40,88%	32,19%	10
Ethique professionnelle, ponctualité, disposition au travail, professionnalisme, bonne présentation	7,58%	22,49%	48,41%	21,52%	13
Avoir de l'ambition, être réaliste sur l'avancement de carrière	11,89%	24,26%	39,95%	23,90%	17
Attitude positive	7,44%	20,84%	45,16%	26,55%	12
Apprentissage continu	6,29%	19,85%	47,10%	26,76%	11
Innovation, créativité	10,99%	32,72%	39,75%	16,54%	16
Résolution de problème, pensée critique	4,33%	20,05%	50,87%	24,75%	5

Le top 10 des compétences les plus développées en formation sont les suivantes :

- Communication écrite, orale, compétences d'écoute (97,22 %)
- Travail en équipe, collaboration, coopération (96,15 %)
- Curiosité, ouverture d'esprit, poser des questions (96,11 %)
- Adaptabilité, flexibilité (96,1 %)
- Résolution de problème, pensée critique (95,67 %)
- Dynamisme, réactivité (95,34 %)
- Autonomie, prise de décision, de risques, d'initiative, responsabilité, conscienciosité (95,28 %)
- Minutie, attentif aux détails (95,06 %)
- Persévérance, motivation (94,36 %)
- Gestion du temps, organisation, planification (93,76 %)

Parmi ces compétences, deux compétences interpersonnelles occupent le peloton de tête (Communication écrite, orale, compétences d'écoute et Travail en équipe, collaboration, coopération) suivies de huit compétences intra-personnelles.

B. Développement des compétences non académiques : quelques éléments de comparaison

1. Développement des compétences non académiques selon le genre

Le tableau 36 compare le sentiment de compétences des hommes relativement à celui des femmes.

Un classement a été établi selon le genre permettant d'identifier les compétences non académiques les plus développées par les hommes et celles les plus développées par les femmes.

Tableau 36. Comparaison des compétences non académiques les plus développées selon le genre (% de répondants)

Classement Femmes	Peu à très développées	Compétences non académiques	Peu à très développées	Classement Hommes
18	84,28%	Courtoisie, politesse, sympathie, amicalité, agréabilité, altruisme	87,89%	17
3	95,67%	Travail en équipe, collaboration, coopération	97,20%	3
1	97,17%	Communication écrite, orale, compétences d'écoute	97,21%	2
20	76,32%	Gestion de conflit	78,80%	21
15	88,11%	Etre motivant, participer au développement des autres	88,17%	18
21	75,40%	Leadership, influence	84,99%	20
4	95,37%	Curiosité, ouverture d'esprit, poser des questions	96,93%	4
7	94,69%	Adaptabilité, flexibilité	97,75%	1
13	89,91%	Respect, intégrité, honnêteté	91,71%	13
9	94,20%	Minutie, attentif aux détails	96,02%	6
16	87,80%	Confiance en soi	91,53%	14
19	83,92%	Tolérance au stress, gestion de l'anxiété, combattre l'impulsivité, self-control	85,31%	19
6	95,26%	Autonomie, prise de décision, de risques, d'initiative, responsabilité, conscienciosité	95,44%	8
9	94,20%	Dynamisme, réactivité	96,63%	5
2	95,78%	Persévérance, motivation	92,44%	12
8	94,24%	Gestion du temps, organisation, planification	93,24%	11
12	91,15%	Ethique professionnelle, ponctualité, disposition au travail, professionnalisme, bonne présentation	94,37%	9
17	87,56%	Avoir de l'ambition, être réaliste sur l'avancement de carrière	89,01%	16
11	91,70%	Attitude positive	93,70%	10
10	91,96%	Apprentissage continu	96,02%	6
14	88,86%	Innovation, créativité	89,14%	15
5	95,30%	Résolution de problème, pensée critique	96,00%	7

Le tableau ci-dessus (tableau 36), met en lumière des similitudes entre les hommes et les femmes. Les compétences « Travail en équipe, collaboration, coopération », « Communication écrite, orale, compétences d'écoute », « Curiosité, ouverture d'esprit, poser des questions », « Adaptabilité, flexibilité », « Minutie, être attentif aux détails », « Dynamisme, réactivité », « Autonomie, prise de décision, de risques, de risques, d'initiative, responsabilité, conscienciosité », « Apprentissage continu » et « Résolution de problème, pensée critique » font partie des 10 compétences les plus développées tant par les femmes que par les hommes.

Cependant, nous pouvons constater que les compétences non académiques de « Gestion du temps, organisation, planification » et « Persévérance, motivation » sont positionnées dans le top10 chez les femmes tandis qu'elles occupent respectivement les 11^e et 12^e position chez les hommes.

A l'inverse, les compétences de « Attitude positive » et « Ethique professionnelle, ponctualité, disposition au travail, professionnalisme, bonne présentation » sont dans le classement des dix compétences non académiques les plus développées par les hommes mais occupent les positions 11 et 12 chez les femmes.

Si les compétences interpersonnelles de travail en équipe et de communication sont en tête du classement tant pour les hommes que pour les femmes, le reste du classement est composé de compétences intra-personnelles. Ces compétences rejoignent en partie le classement des dix compétences les plus recherchées par les employeurs de Robles (2012).

Lorsque nous analysons le sentiment de compétence des diplômés, nous constatons que les femmes déclarent davantage avoir « très développé » des compétences non académiques. Les hommes sont plus nuancés en considérant davantage les compétences comme étant assez développées plutôt que très développées. Selon Nabi et Bagley (1999) les femmes ont tendance à considérer la plupart des compétences non académiques comme étant plus importantes que les hommes.

Un test de χ^2 , met en évidence l'existence d'une corrélation entre le genre et certaines compétences non académiques, à savoir la « Communication écrite, orale et compétences d'écoute », le « Leadership, influence », la « Tolérance au stress, gestion de l'anxiété, combattre l'impulsivité, self-control », la « Curiosité, ouverture d'esprit, poser des questions »,

« Etre positif », l' « Ethique professionnelle, ponctualité, disposition au travail, professionnalisme, bonne présentation » et l' « Innovation, créativité »⁷⁹.

2. Développement des compétences non académiques : des disparités selon la composante

Outre le genre, nous proposons de comparer le niveau de compétence développé par les diplômés selon la composante de formation (tableau 37). En effet, des différences notables sont observées.

L'analyse de corrélation (Khi^2), met également en lumière l'existence d'une corrélation entre les composantes de formation et les compétences non académiques suivantes : « Courtoisie, politesse, sympathie, amicalité, agréabilité, altruisme », « Travail en équipe, collaboration, coopération », « Leadership, influence », « Curiosité, ouverture d'esprit, poser des questions », « Minutie, être attentif aux détails », « Tolérance au stress, gestion de l'anxiété, combattre l'impulsivité, self-control », « Persévérance, motivation », « Avoir de l'ambition, être réaliste sur l'avancement de carrière » et l' « Innovation, créativité »⁸⁰.

⁷⁹ Cf. annexe 5

⁸⁰ Cf. annexe 6

Tableau 37. Développement des compétences par les diplômés selon la composante de formation (en % de répondants)

Compétences	DSEP	L&C	L&P	Sc de santé	STAPS	Sc & T	ScH	SVTE	IAE	ESPE
Courtoisie, politesse, sympathie, amicalité, agréabilité, altruisme	93,02%	89,74%	86,96%	69,23%	90,48%	86,61%	90,59%	86,26%	81,72%	77,61%
Travail en équipe, collaboration, coopération	92,31%	100,00%	93,48%	100,00%	97,56%	96,46%	95,40%	100,00%	95,74%	95,56%
Communication écrite, orale, compétences d'écoute	96,90%	100,00%	95,74%	100,00%	100,00%	94,78%	97,70%	100,00%	95,70%	96,24%
Gestion de conflit	74,80%	84,62%	75,00%	92,31%	71,43%	77,27%	79,27%	79,39%	83,87%	72,39%
être motivant, participer au développement des autres	87,50%	94,87%	86,96%	92,31%	88,10%	86,84%	88,24%	89,15%	87,78%	86,57%
Leadership, influence	79,58%	89,74%	79,35%	84,62%	88,10%	83,04%	72,56%	80,49%	88,48%	67,62%
Curiosité, ouverture d'esprit, poser des questions	95,42%	100,00%	95,56%	92,31%	97,62%	99,12%	98,84%	99,22%	95,70%	88,55%
Adaptabilité, flexibilité	96,92%	97,37%	95,35%	92,31%	100,00%	97,32%	97,67%	97,69%	96,74%	90,15%
Respect, intégrité, honnêteté	91,54%	92,11%	90,70%	91,67%	92,86%	89,09%	92,68%	92,13%	90,32%	88,28%
Minutie, attentif aux détails	97,69%	97,37%	95,56%	92,31%	92,68%	96,40%	96,34%	96,85%	91,30%	91,54%
Confiance en soi	87,79%	87,18%	90,91%	92,31%	90,48%	88,99%	94,12%	90,70%	90,22%	86,26%
Tolérance au stress, gestion de l'anxiété, combattre l'impulsivité, self-control	83,21%	94,87%	90,91%	92,31%	85,71%	84,82%	80,72%	86,15%	84,78%	78,79%
Autonomie, prise de décision, de risques, d'initiative, responsabilité, conscienciosité	97,69%	100,00%	97,73%	91,67%	92,86%	94,69%	96,39%	96,75%	94,38%	90,77%
Dynamisme, réactivité	98,47%	100,00%	95,45%	92,31%	92,86%	96,43%	95,18%	96,12%	94,62%	90,70%
Persévérance, motivation	97,67%	94,87%	93,33%	100,00%	95,24%	90,18%	94,12%	96,88%	94,62%	91,54%
Gestion du temps, organisation, planification	95,42%	100,00%	90,91%	92,31%	92,86%	92,86%	97,62%	95,31%	92,39%	89,31%
Ethique professionnelle, ponctualité, disposition au travail, professionnalisme, bonne présentation	96,15%	94,87%	84,44%	91,67%	95,24%	92,92%	92,77%	93,80%	94,62%	86,26%
Avoir de l'ambition, être réaliste sur l'avancement de carrière	88,55%	92,11%	86,67%	76,92%	90,48%	86,49%	91,57%	87,50%	96,77%	80,92%
Attitude positive	95,35%	97,44%	93,33%	91,67%	92,86%	90,99%	90,24%	94,26%	94,62%	87,69%
Apprentissage continu	94,53%	92,31%	93,33%	91,67%	97,62%	92,04%	95,18%	93,70%	94,57%	92,25%
Innovation, créativité	82,95%	94,87%	93,33%	92,31%	97,62%	87,50%	90,00%	88,98%	87,10%	90,70%
Résolution de problème, pensée critique	96,09%	100,00%	93,33%	91,67%	95,24%	93,64%	98,81%	98,43%	94,62%	92,97%
		Compétences les moins développées par composante					Compétences développées par tous les diplômés			
		Taux le plus élevé par composante (hors 100%)								

Nous remarquons que certaines compétences sont considérées comme développées par l'ensemble des diplômés de certaines composantes.

Ainsi, la composante « Langues et communication » se place en tête, puisque sept des vingt-deux compétences non académiques sont considérées comme développées pendant la formation : il s'agit des compétences de travail en équipe, communication, curiosité, autonomie, gestion du temps, dynamisme et résolution de problème.

Les diplômés des « Sciences de santé » ont développé trois des vingt-deux compétences (travail en équipe, communication et persévérance). Ces compétences et plus particulièrement les compétences de travail en équipe et de communication conviennent particulièrement aux métiers de la santé pour lesquels le travail en équipe est indispensable et la communication un atout dans les relations aux patients notamment.

Les diplômés des deux composantes « Sciences du sport » et « Sciences vie, terre et environnement » ont développé la compétence de communication à laquelle s'ajoute la compétence d'adaptabilité pour les diplômés de « Sciences du sport » et la compétence de travail en équipe pour les diplômés de « Sciences vie, terre et environnement ».

La compétence non académique la plus développée par la composante « Droit, sciences économiques et politiques » est la compétence de dynamisme, réactivité.

L'« autonomie, prise de décision, de risques, d'initiative, responsabilité, conscienciosité » est celle développée majoritairement par les diplômés de « Lettres et philosophie » et par l'ensemble des diplômés de « Langues et communication ».

Nous retrouvons les deux compétences en tête du classement des compétences développées par l'ensemble des diplômés de certaines composantes de formation. En effet, la compétence non académique « communication orale, écrite et compétences d'écoute » est développée par tous les diplômés de quatre composantes (Langues et communication, Sciences de santé, Sciences et techniques des activités physiques et sportives et Sciences vie, terre et environnement). Il s'agit également de la compétence la plus développée par les diplômés de l' « ESPE ». Pour les métiers de l'enseignement, nous pouvons comprendre que cette compétence soit très importante à développer.

La compétence non académique « travail en équipe, collaboration, coopération » est développée par tous les diplômés de trois composantes (Langues et communication, Sciences de santé et Sciences vie, terre et environnement).

Les composantes qui semblent s'opposer ; à savoir « Sciences et techniques » et « Sciences humaines » ont toutes deux développées majoritairement la compétence de « Curiosité, ouverture d'esprit, poser des questions ». Cette compétence *a priori* réservée aux « artistes » repose néanmoins sur des connaissances à la fois factuelles et procédurales, c'est-à-dire sur des savoirs et des savoir-faire (Dirani, 2017). Ainsi, le « processus créatif – qui s'étend de l'émergence d'idées à la production d'une réalisation concrète – sont associées des capacités différentes : être capable de reconnaître les questions importantes, de trouver des idées, puis de développer des solutions à travers l'évaluation critique des idées produites (Runco et Chand, 1995 ; Sternberg, 1998) » (Dirani, 2017). Ces procédés concordent avec les schémas d'apprentissage scientifique.

A l'inverse trois compétences non académiques sont les moins développées. D'abord, la compétence « Gestion de conflits » occupe toujours la dernière place en tant que compétence la moins développée par les composantes « Droit, sciences économiques et politique », « Lettres et philosophie » et « Sciences du sport ». Ensuite, la compétence de « Courtoisie, politesse, sympathie, agréabilité, altruisme » est la moins développée par les diplômés de « Sciences de santé ». Enfin, la compétence de « Leadership, influence » est la moins développée par les composantes de « Sciences humaines » et « ESPE ».

Pour résumer, nous pouvons indiquer que la compétence non académique « Communication orale, écrite et compétences d'écoute » est développée par l'intégralité de quatre composantes de formation, suivie de la compétence « Travail en équipe, collaboration, coopération » développée par l'intégralité de trois composantes de formation. Il s'agit de compétences interpersonnelles. Les compétences de « Leadership, influence » et « Gestion de conflits » sont également des compétences interpersonnelles mais correspondent aux compétences les moins développées par trois composantes chacune.

Le rôle de la formation initiale de fournir des qualifications académiques ne suffit plus au vu des évolutions du marché du travail (Abbet, 2016). Dorénavant les formations doivent permettre le développement de compétences non académiques du fait de leur importance pour l'insertion professionnelle.

Des éléments présentés ci-dessus, nous retenons que toutes les compétences non académiques proposées aux diplômés sont développées en formation, avec néanmoins des disparités selon le genre et les composantes de formation.

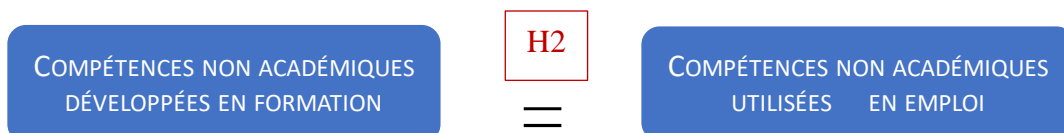
Cette section, avait pour objectif de vérifier l'hypothèse selon laquelle : ***l'université développe des compétences non académiques***. En partant des perceptions des diplômés, les éléments cités ci-dessus nous permettent de conclure que l'université développe des compétences non académiques en formation. L'hypothèse H1 est donc vérifiée.

L'on se pose maintenant la question de savoir s'il existe une adéquation entre les compétences non académiques développées en formation et celles utilisées en emploi. La section suivante permettra de répondre à cette interrogation.

SECTION 2. COMPETENCES NON ACADEMIQUES DEVELOPPEES EN FORMATION VERSUS COMPETENCES NON ACADEMIQUES UTILISEES EN EMPLOI

Cette seconde section permet de mettre en lumière les compétences non académiques utilisées par les diplômés en emploi. Cette mise en lumière permettra d'identifier si celles-ci correspondent aux compétences dites développées en formation et ainsi de vérifier notre seconde hypothèse de recherche (H2).

Figure 20. Hypothèse de recherche H2



Après avoir élaboré un classement des compétences non académiques développées en formation, nous allons, toujours à partir de notre questionnaire, chercher à identifier celles qui sont les plus souvent utilisées en emploi.

Pour se faire nous utiliserons le même procédé que précédemment en classant les compétences selon le nombre d'étudiants ayant jugé les utiliser en emploi.

A. Quelles compétences sont les plus utilisées en emploi

À la question ouverte « Quelles sont les compétences les plus utilisées en emploi ? », seuls les diplômés en emploi au moment de l'enquête ont été invités à répondre : ils étaient au nombre de 630. Les personnes sondées devaient renseigner un maximum de trois compétences. Parmi ces compétences, nous avons extrait les compétences non académiques déclarées par les diplômés en emploi.

Le tableau ci-dessous indique les compétences que les diplômés en emploi estiment utiliser le plus en emploi

Au total vingt compétences non académiques ont été citées par les diplômés en emploi, parmi lesquelles, huit sont des compétences inter-individuelles et douze, des compétences intra-individuelles.

Dans le tableau 38, nous avons mis en évidence les compétences intra-personnelles et les compétences interpersonnelles.

Tableau 38. Liste des compétences non académiques jugées utiles en emploi par les diplômés (en % du nombre de répondants)

COMPETENCES NON ACADEMIQUES LES PLUS UTILISÉES EN EMPLOI	
Compétences inter-individuelles	Compétences intra-individuelles
Communication	Dynamisme
Être motivant	Éthique professionnelle
Relationnel	Apprentissage continu
Leadership	Résolution de problème
Courtoisie, politesse	Motivation
Pédagogie	Créativité
Gestion de conflits	Curiosité
Travail en équipe	Gestion du temps
	Self-control
	Adaptabilité
	Autonomie
	Rigueur

La communication, le relationnel, le leadership, la courtoisie, la pédagogie, le travail en équipe, le fait d'être motivant et la gestion de conflits sont les compétences interpersonnelles que les diplômés déclarent les plus mobilisées en emploi.

Par ailleurs, la créativité, la curiosité, le *self control* (ou contrôle de soi), la gestion du temps, l'autonomie, la rigueur, l'adaptabilité, le dynamisme, l'éthique professionnelle, l'apprentissage continu, la résolution de problème et la motivation, sont les compétences non académiques intrapersonnelles citées par les diplômés comme les plus mobilisées en emploi.

1. Des compétences non académiques plus ou moins utilisées en emploi selon le genre

Selon les taux de réponses nous avons, de la même manière que précédemment, établi un classement des compétences : de la plus utilisée à la moins utilisée en emploi (Tableau 39). Ce tableau met en avant les différences liées au genre.

Tableau 39. Classement des compétences non académiques utilisées en emploi selon le genre

COMPETENCES ACADEMIQUES EMPLOI	NON UTILISEES EN	Classement général	Classement hommes	Classement femmes
Communication		1	1	2
Gestion du temps		2	2	1
Relationnel		3	3	4
Leadership		4	4	5
Courtoisie, politesse		5	7	3
Pédagogie		6	5	6
Autonomie		7	6	8
Rigueur		8	8	9
Adaptabilité		9	8	8
Travail en équipe		10	10	7
Dynamisme		11	11	11
Éthique professionnelle		12	9	14
Apprentissage continu		13	12	12
Résolution de problème		14	9	13
Motivation		15	13	15
Créativité		16	13	16
Curiosité		17	14	17
Être motivant		18	15	18
Self-control		19	14	20
Gestion de conflits		20	16	19

L'étude de Robles (2012) identifie dix compétences non académiques essentielles aux yeux des dirigeants. Il s'agit de l'intégrité, la communication, la courtoisie, la responsabilité, l'attitude positive, le professionnalisme, la flexibilité, le travail d'équipe et l'éthique du travail sont les compétences les plus importantes. Si l'intégrité et l'attitude positive ne sont pas identifiées dans le classement ci-dessus, nous retrouvons toutes les autres compétences.

Ainsi, les compétences identifiées comme étant les plus utilisées en emploi dans notre échantillon viennent en partie appuyer le résultat de Robles (2012) qui identifie notamment les trois compétences les plus importantes pour réussir professionnellement comme étant la communication (en tête de notre classement), l'intégrité (qui n'apparaît pas dans notre classement) et la courtoisie (en 5^{ème} position du classement des compétences les plus utilisées en emploi). Dans notre échantillon, les cinq compétences non académiques les plus utilisées en emploi sont : la « communication », la « gestion du temps », le « relationnel », le « leadership » et la « courtoisie ».

La comparaison selon le genre montre que les compétences les plus utilisées sont les mêmes pour les deux groupes ; à savoir, « Gestion du temps », « Communication » et « Relationnel ». La compétence non académique « Courtoisie et politesse » apparaît plus utilisée par les femmes que par les hommes (respectivement 3^{ème} et 7^{ème} rang).

Ces compétences sont suivies de la compétence « Pédagogie ». Cette compétence n'apparaissait pas dans la liste des compétences développées en formation. Elle correspond à ce qui attrait à la transmission de savoir, à la capacité à enseigner, à l'instruction ainsi qu'au processus d'apprentissage (Tableau 13).

La compétence « Relationnel » se positionne en troisième et quatrième place, respectivement chez les hommes et les femmes (Tableau 35), ce qui fait de cette compétence non académique une compétence essentielle à détenir en emploi. Si cette compétence est très utilisée en emploi, elle s'avère être largement développée par les diplômés (pendant ou hors formation) puisque plus de huit diplômés sur dix estiment détenir cette compétence.

2. Selon le secteur d'activité, les compétences non académiques n'ont pas la même utilité.

L'analyse descriptive des compétences non académiques utilisées en emploi selon les composantes de formation a permis de mettre en lumière quelques constats intéressants.

Comme nous avons pu le préciser dans les statistiques descriptives, notre échantillon est constitué pour un sixième (16,31 %) de diplômés issus de la composante « ESPE ». Il s'agit de la composante de formation la plus représentée dans notre échantillon. Nous pouvons naturellement supposer que ces diplômés se sont majoritairement dirigés vers l'enseignement.

En effet, l'analyse descriptive des compétences utilisées en emploi, selon les secteurs d'activités⁸¹, met en évidence, comme nous le présumions, la nécessité d'être pédagogue pour le secteur de l'« enseignement ».

Par ailleurs, le secteur des « sciences humaines et action sociales » préconiserait la détention de la compétence non académique de courtoisie, politesse, compétence en adéquation avec les métiers en contact avec un public.

Dans le secteur du « commerce » la compétence non académique la plus demandée est l'autonomie.

Le secteur « activité financière et assurance » fait primer la rigueur.

Le secteur « industrie » et les « arts, culture et activités récréatives » nécessitent de l'organisation.

Enfin, la communication prévaut pour les secteurs « activités scientifiques et techniques », « administration publique » et « information et communication ».

B. Compétences utilisées en emploi vs compétences développées en formation : quelles concordances ?

A partir des listes des compétences non académiques mobilisées en emploi et développées en formation, une correspondance des compétences non académiques a été établie afin d'identifier celles qui étaient à la fois développées en formation et utilisées en emploi (tableau 40).

⁸¹ Pour observer le détail du classement des compétences non académiques selon le secteur d'activité Cf. Annexe

Tableau 40. Correspondances des compétences non académiques développées en formation et utilisées en emploi

Classement	Compétences développées en formation	Compétences utilisées en emploi	Classement
1	Communication écrite, orale, compétences d'écoute	Communication	1
2	Travail en équipe, collaboration, coopération	Gestion du temps	2
3	Curiosité, ouverture d'esprit, poser des questions	Relationnel	3
4	Adaptabilité, flexibilité	Leadership	4
5	Résolution de problème, pensée critique	Courtoisie, politesse	5
6	Dynamisme, réactivité	Pédagogie	6
7	Autonomie, prise de décision, de risques, d'initiative, responsabilité, conscienciosité	Autonomie	7
8	Minutie, attentif aux détails	Rigueur	8
9	Persévérance, motivation	Adaptabilité	9
10	Gestion du temps, organisation, planification	Travail en équipe	10
11	Apprentissage continu	Dynamisme	11
12	Attitude positive	Éthique professionnelle	12
13	Éthique professionnelle, ponctualité, disposition au travail, professionnalisme, bonne présentation	Apprentissage continu	13
14	Respect, intégrité, honnêteté	Résolution de problème	14
15	Confiance en soi	Motivation	15
16	Innovation, créativité	Créativité	16
17	Avoir de l'ambition, être réaliste sur l'avancement de carrière	Curiosité	17
18	être motivant, participer au développement des autres	Être motivant	18
19	Courtoisie, politesse, sympathie, amicalité, agréabilité, altruisme	Self-control	19
20	Tolérance au stress, gestion de l'anxiété, combattre l'impulsivité, self-control	Gestion de conflits	20
21	Leadership, influence		
22	Gestion de conflit		

1. Compétences non académiques développées en formation et utilisées en emploi : des similitudes

Dans l'ensemble, nous avons 20 compétences non académiques utilisées en emploi et 22 compétences non académiques développées en formation. Sur l'ensemble de ces compétences, 18 des 22 compétences non académiques développées en formation sont utilisées en emploi (Tableau 40).

Les compétences non académiques développées en formation et utilisées en emploi sont les suivantes :

- Gestion de conflit (22⁸² ; 20⁸³)
- Leadership, influence (21 ; 4)
- Tolérance au stress, gestion de l'anxiété, combattre l'impulsivité, self-control (20 ; 19)
- Innovation, créativité (16 ; 16)
- Être motivant, participer au développement des autres (18 ; 18)
- Gestion du temps, organisation, planification (10 ; 2)
- Apprentissage continu (11 ; 13)
- Minutieux, attentif aux détails (8 ; 9)
- Persévérance, motivation (9 ; 15)
- Résolution de problèmes, pensée critique (5 ; 14)
- Courtoisie, politesse, sympathie, amicalité, agréabilité, altruisme (19 ; 5)
- Dynamisme, réactivité (6 ; 11)
- Adaptabilité, flexibilité (4 ; 8)
- Communication orale, écrite, compétences d'écoute (1 ; 1)
- Travail en équipe, collaboration, coopération (2 ; 10)
- Curiosité, ouverture d'esprit, poser des questions (3 ; 17)
- Éthique professionnelle, ponctualité, disposition au travail, professionnalisme, bonne présentation (13 ; 12)
- Autonomie, prise de décision, de risque, d'initiative, responsabilité, conscienciosité (7 ; 7)

⁸² Position dans le classement des compétences développées en formation

⁸³ Position dans le classement des compétences utilisées en emploi

L'inventaire ci-dessus met en évidence que la majorité des compétences utilisées en emploi sont développées en formation.

Toutefois, nous observons quelques différences de classement. Les compétences non académiques de « Gestion de conflit », « Tolérance au stress, gestion de l'anxiété, combattre l'impulsivité, self-control », « Innovation, créativité », « Être motivant, participer au développement des autres », « Apprentissage continu », « Minutieux, attentif aux détails », « Communication orale, écrite, compétences d'écoute », « Éthique professionnelle, ponctualité, disposition au travail, professionnalisme, bonne présentation » et « Autonomie, prise de décision, de risque, d'initiative, responsabilité, conscienciosité » occupent des positions proches dans le classement. A l'opposé, on observe pour les compétences non académiques suivantes : « Leadership, influence », « Gestion du temps, organisation, planification », « Persévérance, motivation », « Dynamisme, réactivité », « Travail en équipe, collaboration, coopération », « Curiosité, ouverture d'esprit, poser des questions », « Résolution de problèmes, pensée critique », « Courtoisie, politesse, sympathie, amicalité, agréabilité, altruisme » et « Adaptabilité, flexibilité », une grande variation dans leur classement.

2. Compétences non académiques développées en formation et utilisées en emploi : des disparités

Des deux listes de compétences non académiques (développées en formation et utilisées en emploi) certaines sont identifiées dans l'une des listes et non dans l'autre. Nous avons en effet les compétences suivantes qui sont développées en formation mais qui ne semblent pas faire partie des compétences les plus utilisées en emploi :

- Confiance en soi,
- Attitude positive,
- Avoir de l'ambition, être réaliste sur l'évolution de sa carrière,
- Respect, l'intégrité et l'honnêteté

A l'inverse les compétences non académiques suivantes sont utilisées en emploi mais n'ont pas été listé comme compétences non académiques développées en formation:

- Relationnel
- Être pédagogue

3. Dans l'ensemble les compétences développées en formation sont utilisées en emploi

Sur la base des éléments précédents, nous pouvons affirmer que l'université développe les compétences non académiques demandées en emploi. En effet, parmi les vingt compétences non académiques citées comme étant les plus utilisées en emploi, dix-huit font parties de celles développées en formation.

La communication et la courtoisie, qui selon Robles (2012), sont très importantes pour réussir sur le marché du travail, font partie des compétences les plus utilisées en emploi et les plus développées en formation. De la même manière, le leadership et l'éthique sont les compétences jugées comme les plus importantes pour le rendement au travail par les diplômés mais également par les recruteurs (Rosenberg et al., 2012), nous les retrouvons également dans notre classement. A la deuxième position du classement des compétences non académiques développées en formation et en quatrième position des compétences non académiques utilisées en emploi se trouve le leadership. L'éthique quant à elle, occupent respectivement la 12^{ème} et la 20^{ème} position dans les classements.

Si l'intégrité fait également partie des compétences non académiques jugées comme étant une des plus importantes à détenir sur le marché, elle occupe la 13^{ème} place des compétences non académiques les plus développées en formation, et n'apparaît pas dans le classement des compétences non académiques utilisées en emploi.

Pereira et Rodrigues (2013) établissent dans leur revue de littérature une liste de huit compétences non académiques les plus mentionnées dans la littérature internationale. Cette liste fait apparaître six des compétences non académiques que nous retrouvons également dans les classements de compétences développées en formation et utilisées en emploi ; la résolution de problèmes, l'apprentissage continu, le travail en équipe, l'organisation, la communication, et l'adaptabilité⁸⁴. Une septième compétence de cette liste intitulée relation interpersonnelle apparaît également dans notre classement de compétences utilisées en emploi à la troisième position.

⁸⁴ À ces compétences est ajouté la compétence de technologie de l'information et de la communication que nous ne considérons pas comme une compétence non académique.

Pour conclure, cette section avait pour objectif de vérifier les deux premières hypothèses de notre modèle théorique.

Dans un premier temps, il était question de vérifier si l'université développe des compétences non académiques. A cette question. Nous pouvons répondre par l'affirmative. En effet, si les diplômés ne considèrent pas tous avoir développé l'ensemble des compétences non académiques listées, plus de 85 % d'entre eux considèrent avoir développé au moins une compétences non académiques de la liste.

La seconde hypothèse devait vérifier si l'université développe les compétences utilisées en emploi. Nous pouvons également répondre par l'affirmative. En effet, parmi les vingt-deux compétences non académiques proposées, dix-huit sont également mobilisées en emploi.

Il est cependant important de nuancer ces résultats compte tenu des disparités liées au genre, au secteur d'activité ou encore à la composante de formation.

L'objectif du développement des compétences non académiques dans les formations universitaires est de favoriser l'insertion professionnelle et l'employabilité des diplômés afin que ceux-ci occupent un emploi correspondant à leurs attentes et compétences (Kennel, 2019).

La finalité de ce travail à travers les différents chapitres est de vérifier si l'université participe à l'employabilité des diplômés grâce au développement des compétences non académiques.

Les éléments vérifiés ci-dessus sont descriptifs mais nécessaires pour la suite de notre travail.

Nous allons à présent tenter de vérifier l'hypothèse selon laquelle les compétences non académiques influencent l'employabilité des jeunes diplômés de master. L'objectif étant de vérifier si ces compétences qui influencent l'employabilité des diplômés correspondent aux compétences développées à l'université.

RESUME DE CHAPITRE

Ce chapitre avait pour objectif de vérifier les deux premières hypothèses de recherche :

- H1 : L'université développe des compétences non académiques,
- H2 : Les compétences non académiques développées en formation correspondent aux compétences non académiques utilisées en emploi.

Les analyses descriptives de notre échantillon ont permis d'une part, de mettre en lumière le niveau de développement des compétences non académiques pendant la formation. D'autre part, elles ont précisé quelles compétences non académiques les diplômés mobilisent le plus utiliser dans l'exercice de leurs fonctions.

Les résultats indiquent que les diplômés considèrent globalement développer l'ensemble des compétences non académiques énumérées. Très peu de diplômés considèrent ne pas avoir du tout développer de compétences pendant leur formation. Cela nous amène à valider notre première hypothèse.

Par ailleurs, les compétences non académiques utilisées en emploi semblent correspondre aux compétences non académiques développées en formation.

Sur un ensemble de vingt compétences non académiques utilisées en emploi, dix-huit apparaissent parmi les compétences développées en formation.

Ce résultat nous permet de valider la seconde hypothèse de recherche, selon laquelle les compétences non académiques développées en formation correspondent à celles utilisées en emploi, avec des différences en termes de classement.

Ces éléments nous amènent, dans le chapitre suivant, à questionner l'effet des compétences non académiques sur l'employabilité des diplômés.

CHAPITRE SEPTIEME. EFFET DES COMPETENCES NON ACADEMIQUES SUR LES CRITERES DE L'EMPLOYABILITE

INTRODUCTION

Dans ce travail, le concept d'employabilité emprunté à Hillage et Pollard (1998) a été retenu. D'après ces auteurs, l'employabilité consiste à être capable d'obtenir un premier emploi, de conserver un travail, et d'en retrouver un si nécessaire, tout en considérant l'aspect qualitatif de l'emploi. L'effet des compétences non académiques sur ces quatre critères ont été analysé. En effet, au regard des individus interrogés, étudiants récemment diplômés, cette définition a l'avantage de pouvoir appréhender l'employabilité de l'individu qui entre pour la première fois sur le marché du travail.

Dans les chapitres suivants, en nous basant sur cette définition, nous examinerons l'effet des compétences non académiques selon les quatre critères de l'employabilité cités par Hillage et Pollard (1998).

Ce chapitre a donc pour objectif d'apporter une réponse à la problématique de recherche posée précédemment par la vérification de la dernière hypothèse principale (H3) détaillée en sous hypothèses (H3-a à H3-c)⁸⁵ selon laquelle, les compétences non académiques influencent l'employabilité des diplômés de master.

Pour vérifier cette hypothèse, nous aurons recours à des méthodes économétriques. Elles permettent d'examiner l'impact engendré par une ou plusieurs variables sur une autre variable.

⁸⁵ L'hypothèse H3-d, qui traite de la qualité de l'emploi, sera abordé dans le chapitre huitième.

L'analyse par régression semble donc le moyen le plus précis de mesurer l'impact des compétences non académiques sur chacun des éléments de la définition ci-dessous rappelés :

- L'employabilité est la capacité à trouver un premier emploi (1)
- L'employabilité consiste à conserver son emploi (2)
- L'employabilité est la capacité retrouver un emploi si nécessaire (3)

Ce chapitre s'articulera ainsi de la façon suivante ; dans la première section, nous analyserons le rôle des compétences non académiques sur le fait de trouver un premier emploi. Dans la seconde section sera analysé leur effet sur le maintien dans l'emploi. Dans la troisième section sera considéré l'effet des compétences non académiques sur le retour en emploi.

Étant donné la nature des variables à expliquer (variables dichotomiques) le modèle de régression adéquat et applicable dans ce contexte est la régression logistique (Encadré1).

La régression logistique est l'analyse appropriée, puisqu'elle permet selon Desjardins (2007) « d'ajuster une surface de régression à des données lorsque la variable dépendante est dichotomique. Il s'agit de connaître les facteurs associés à un phénomène en élaborant un modèle de prédiction. ».

Encadré 1. La régression logistique

La régression logistique

L'objectif de la régression est de pouvoir comprendre l'effet simultané d'un certain nombre de variables sur une variable à expliquer. La régression permet de mesurer la part des variables explicatives dans la formation de la variable expliquée. Elle peut par ailleurs, être utilisée à des fins prédictives.

La régression logistique permet d'appréhender, *toutes choses égales par ailleurs*, l'effet d'un ensemble de variables (indépendantes/explicatives) sur une variable (dépendante/expliquée) qualitative (Legrand, 2007).

La régression logistique

Il s'agit donc d'une modélisation qui tend à expliquer et prédire les valeurs d'une variable qualitative binaire Y dépendante à partir d'un ensemble de variables X indépendantes.

« La régression est une méthode à partir de laquelle on cherche à faire passer une courbe mathématique par un ensemble de points expérimentaux afin d'appréhender l'évolution du phénomène étudié » (Legrand, 2007). Cette méthode vise donc à trouver la courbe passant au mieux par tous les points mesurés, soit en minimisant l'erreur (la distance entre courbe théorique et points expérimentaux).

Soit Y une variable binaire (homme/femme par exemple).

Soit X une variable indépendante contribuant à l'explication de Y.

Y peut prendre la valeur 1 avec la probabilité $P(Y=1/X)$ et la valeur 0 avec la probabilité $(1-P(Y=1/X))$. Le modèle s'exprime alors comme :

$$P\left(Y = \frac{1}{X}\right) = \pi(X) = \frac{e^{\beta_0 + \beta_1 X}}{1 + e^{\beta_0 + \beta_1 X}}$$

avec $\pi(X)$ traduisant une probabilité, sa valeur doit être comprise dans l'intervalle [0,1].

Dans le cas où plusieurs variables (x_1, x_2, \dots, x_n) explicatives sont intégrées à la régression, le modèle s'exprime alors comme suit :

$$\pi(X) = \frac{e^{\beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_n X_n}}{1 + e^{\beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_n X_n}}$$

L'« *odds ratio* » est une mesure d'effet relatif calculée comme un rapport des côtes.

Un « *odds* » est le rapport de deux probabilités complémentaires :

- la probabilité P que l'évènement survienne (« risque »)
- la probabilité (1-P) que ce même évènement ne survienne pas (« non-risque »)

Odds = Risque / Non-risque = $P / (1 - P)$

La régression logistique

Dans le cadre de leur analyse de l'évolution des inégalités sexuées et sociales à l'école depuis le début du XX^{ème} siècle, Duru-Bellat et al., (2001) expliquent que « le odds ratio exprime l'ampleur de l'inégalité en se fondant sur les chances relatives pour les membres d'un groupe A d'atteindre tel niveau éducatif plutôt que de ne pas l'atteindre par rapport aux chances correspondantes des membres d'un groupe B. Ce coefficient varie de 0 à l'infini, une valeur de 1 signifiant l'égalité. »

Exp(B) indique un changement de proportion lorsque la variable explicative augmente d'une unité.

Interprétation des coefficients Exp(B) :

- Lorsque l'OR est significativement < 1 , la probabilité diminue avec le changement.
- Lorsque l'OR est significativement > 1 la probabilité augmente avec le changement.
- Lorsque l'OR est $= 1$ alors il n'y a pas de lien entre la réalisation et la variable explicative.

Un rapport de cote supérieur à 1 indique que les chances d'appartenir au groupe augmentent tandis qu'un rapport de cote inférieur à 1 indique que les chances de faire partie du groupe diminuent.

SECTION 1. PROBABILITE D'ETRE EN EMPLOI : EFFET DES COMPETENCES NON ACADEMIQUES

Pour vérifier si le diplômé accroît sa probabilité de trouver un premier emploi en ayant développé des compétences non académiques à l'université, la variable « Trouver un premier emploi » a été créée. Cette variable « Trouver un premier emploi » a été construite comme une

combinaison des deux questions « Quelle est votre situation au 1^{er} juin 2017 ? » et « Avez-vous déjà travaillé ? ». A la première, nous avons sélectionné la réponse « être en emploi » tandis que pour la seconde, nous avons conservé la réponse « oui ». Cette variable constitue le fait d'avoir été capable de trouver un premier emploi, soit en étant en emploi au 1^{er} juin 2017, soit en ayant travaillé avant cette date.

« Trouver un premier emploi » = « Être en emploi » OU « Avoir déjà travaillé »

« Trouver un premier emploi » sera donc la variable endogène (variable dépendante) du modèle de régression. Il s'agit d'une variable dichotomique (0,1) selon que le diplômé ait ou non trouvé un premier emploi au moment de l'enquête.

Le tableau 41 présente les résultats des analyses. Le modèle 1 analyse l'effet des variables de contrôle sur la probabilité de trouver un premier emploi. Le modèle 2 met en avant l'effet brut des compétences non académiques sur la probabilité de trouver un emploi. Enfin, le modèle 3 analyse l'effet des compétences non académiques sur la probabilité de trouver un premier emploi, *toutes choses égales par ailleurs*. Raisonner *toutes choses égales par ailleurs* revient à mesurer l'effet d'une variable explicative indépendamment de toutes les autres variables du modèle. L'effet de chaque modalité sur la probabilité d'obtenir un premier emploi est estimé en fixant les modalités de toutes les autres variables à la valeur choisie pour être la « modalité de référence ».

Le modèle 3 se résume ainsi :

Probabilité d'obtenir un premier emploi = f (âge, genre, composante de formation, compétences non académiques)

Tableau 41. Effet des compétences non académiques sur la probabilité de trouver un premier emploi (n = 701)

Modalité de référence	Modalité active	Modèle 1			Modèle 2			Modèle 3		
		Coeff.	Exp(B)	Sig.	Coeff.	Exp(B)	Sig.	Coeff.	Exp(B)	Sig.
Caractéristiques socio-démographiques										
Age		,045	1,046	*				.036	1.037	ns
Homme	Femme	,312	1,367	ns				.219	1.244	ns
Caractéristiques scolaires										
Composante humaines	Droit, Sciences économique et politique (DSEP)	-,268	,765	ns				-.350	.704	ns
	Langues et communication	1,232	3,424	**				1.998	7.372	**
	Lettres et philosophie	,879	2,408	*				1.155	2.560	*
	Sciences de santé	1,530	4,616	ns				1.222	4.470	ns
	Sciences du sport (STAPS)	1,738	5,685	***				1.936	5.734	**
	Sciences et technique	,717	2,048	**				.868	2.219	**
	Sciences, vie, terre et environnement (SVTE)	,592	1,808	*				.540	1.816	ns
	IAE	1,933	6,908	***				1.876	7.053	***
	ESPE	1,897	6,666	***				1.939	7.794	***
Compétences non académiques										

Non compétent Courtoisie, politesse, sympathie, amicalité, agréabilité altruisme	Compétent Courtoisie, politesse, sympathie, amicalité, agréabilité altruisme				-.658	.518	**	-.532	.587	*
Non compétent Travail en équipe, collaboration, coopération	Compétent Travail en équipe, collaboration, coopération				.117	1.124	ns	-.144	.866	ns
Non compétent Communication orale, écrite, compétences d'écoute	Compétent Communication orale, écrite, compétences d'écoute				.284	1.329	ns	.227	1.255	ns
Non compétent Gestion de conflit	Compétent Gestion de conflit				.110	1.117	ns	.202	1.223	ns
Non compétent Être motivant, participer au développement des autres	Compétent Être motivant, participer au développement des autres				.209	1.232	ns	.208	1.231	ns
Non compétent Leadership, influence	Compétent Leadership, influence				.098	1.102	ns	.119	1.127	ns
Non compétent Curiosité, ouverture d'esprit, poser des questions	Compétent Curiosité, ouverture d'esprit, poser des questions				-.296	.744	ns	.124	1.132	ns
Non compétent Respect, intégrité, honnêteté	Compétent Respect, intégrité, honnêteté				.087	1.091	ns	.003	1.003	ns
Non compétent Adaptabilité, flexibilité	Compétent Adaptabilité, flexibilité				.463	1.589	ns	.700	2.015	**

Non compétent Minutieux, être attentif aux détails	Compétent Minutieux, être attentif aux détails				-.842	.431	***	-.659	.517	**
Non compétent Confiance en soi	Compétent Confiance en soi				.190	1.209	ns	-.027	1.027	ns
Non compétent Tolérance au stress, gestion de l'anxiété, combattre l'impulsivité, self-control	Compétent Tolérance au stress, gestion de l'anxiété, combattre l'impulsivité, self-control				-.732	.481	ns	-.748	.473	***
Non compétent Autonomie, prise de décision, de risques, d'initiative, responsabilité, conscienciosité	Compétent Autonomie, prise de décision, de risques, d'initiative, responsabilité, conscienciosité				.261	1.299	ns	.157	1.171	ns
Non compétent Dynamisme, réactivité	Compétent Dynamisme, réactivité				.108	1.114	ns	.115	1.122	ns
Non compétent Persévérance, motivation	Compétent Persévérance, motivation				.027	1.028	ns	-.029	.971	ns
Non compétent Gestion du temps, organisation, planification	Compétent Gestion du temps, organisation, planification				-.040	.961	ns	.039	1.040	ns
Non compétent Éthique professionnelle, ponctualité, disposition au travail, professionnalisme, bonne présentation	Compétent Éthique professionnelle, ponctualité, disposition au travail, professionnalisme, bonne présentation				-.227	.797	ns	-.161	.852	ns

Non compétent Avoir de l'ambition, être réaliste sur l'avancement de carrière	Compétent Avoir de l'ambition, être réaliste sur l'avancement de carrière				.078	1.081	ns	.044	1.045	ns
Non compétent Attitude positive	Compétent Attitude positive				.200	1.221	ns	.273	1.314	ns
Non compétent Apprentissage continu	Compétent Apprentissage continu				.326	1.386	ns	.303	1.354	ns
Non compétent Innovation, créativité	Compétent Innovation, créativité				.121	1.129	ns	-.178	.837	ns
Non compétent Résolution de problème, pensée critique	Compétent Résolution de problème, pensée critique				-.331	.718	ns	-.180	.835	ns
Constante		-,450	,638	ns	1.942	6.969	***			ns
R ² de Nagelkerke		14 %			7 %			20.1 %		

Note : * significatif au seuil de 10 %, ** significatif au seuil de 5 %, *** significatif au seuil de 1 %

Le modèle 1 qui met en évidence l'effet des variables de contrôle sur la probabilité de trouver un premier emploi, montrent que 14 % du modèle est expliqué par les variables de contrôle. Pour un diplômé de master, être une femme n'a pas d'effet sur la probabilité de trouver un premier emploi, l'âge joue quant à lui, un rôle positif sur la probabilité de trouver un premier emploi. Par ailleurs, lorsque le diplômé est issu d'une des composantes suivantes ; « Langues et communication », « Lettres et philosophie », « Sciences du sport (STAPS) », « Sciences et technique », « ESPE », ou « IAE », ses chances d'obtenir un premier emploi seront plus importantes que lorsqu'il est diplômé des « Sciences humaines ». La difficile insertion des diplômés de sciences humaines, semble ici se vérifier (Jugnot et al., 2010).

Le modèle 2 analyse l'effet brut des compétences non académiques sur la probabilité de trouver un premier emploi. Celles-ci expliquent 7 % de la probabilité de trouver un premier emploi. Les compétences de « courtoisie, politesse, sympathie, amicalité, agréabilité altruisme » et de « minutie, être attentif aux détails » influencent négativement la probabilité de trouver un emploi. Il semble qu'être minutieux, attentif aux détails ou encore être sympathique, courtois et poli ne soit pas des compétences attendues par les recruteurs pour trouver un premier emploi.

Le modèle 3 permet de vérifier si ces compétences non académiques impactent la probabilité de trouver un premier emploi dans un raisonnement *toutes choses égales par ailleurs*. Les résultats montrent que 20.1 % du présent modèle est expliqué par les variables introduites, à savoir les variables de contrôle précédemment citées auxquelles nous avons ajouté l'ensemble des compétences non académiques.

Ce modèle fait apparaître un effet significatif pour seulement quatre compétences non académiques. Il s'agit des compétences de :

- « Courtoisie, politesse, sympathie, amicalité, agréabilité altruisme »
- « Adaptabilité, flexibilité »
- « Minutieux, être attentif aux détails »
- « Tolérance au stress, gestion de l'anxiété, combattre l'impulsivité, self-control »

Nous retrouvons l'effet négatif et significatif des compétences non académiques de « Courtoisie, politesse, sympathie, amicalité, agréabilité altruisme » et de « Minutieux, être attentif aux détails » ainsi que celle de « Tolérance au stress, gestion de l'anxiété, combattre l'impulsivité, self-control ». Autrement-dit, ces compétences non académiques diminuent les chances du diplômé d'obtenir un premier emploi.

Si la compétence « Courtoisie, politesse, sympathie, amicalité, agréabilité altruisme » n'est pas très développée en formation, étant classée 19^{ème} des compétences non académiques développées en formation, elle tient la 5^{ème} position des compétences non académiques mobilisées en emploi. Cette compétence (la courtoisie) fait néanmoins partie des compétences les moins sollicitées dans le secteur tertiaire au Maroc (Mouheti, 2021). Néanmoins, elle fait partie des dix compétences les plus importantes aux yeux des recruteurs selon Robles (2012). Mais si l'on se réfère à l'étude de Holzer (1996, cité par Lleras, 2008) la politesse est une compétence largement attendue des employeurs pour les emplois récemment pourvus par des non diplômés universitaires, ce qui n'est pas le cas ici.

Par ailleurs, l'effet négatif de cette compétence peut être lié au fait que cette compétence puisse être valorisée après avoir intégré l'organisation depuis un certain temps, ce qui ne correspond pas au premier critère de l'employabilité à savoir obtenir un premier emploi.

Enfin, il nous faut relativiser l'effet négatif de cette compétence, du fait de l'association de plusieurs items au sein de cette compétence (courtoisie et politesse d'une part et sympathie, amicalité, agréabilité et altruisme d'autre part). La combinaison des items de cette compétence comporte des nuances, laissés à l'interprétation des diplômés. Il est donc tout à fait possible que certains termes associés à cette compétence puissent avoir fait pencher le niveau réellement développé par les étudiants qui l'ont sous-estimé (d'où son positionnement à la 19^{ème} place), pouvant ainsi constituer une explication à ce résultat.

La compétence « Minutieux, être attentif aux détails » occupe le 8^{ème} rang des compétences non académiques, tant développées en formation qu'utilisées en emploi. Si cette compétence se positionne à niveau moyen de développement et d'utilisation en emploi, son effet sur la probabilité de trouver un premier emploi pour les diplômés de master est négatif. Pour exercer des métiers peu qualifiés nécessitant des protocoles stricts à suivre, la répétition de gestes dans des processus de production, etc., cette compétence prendrait tout son sens. Son effet négatif peut ainsi être le résultat d'une inadaptation de cette compétence au public interrogés, à savoir des diplômés de master.

Enfin la compétence « Tolérance au stress, gestion de l'anxiété, combattre l'impulsivité, self-control » se positionne au bas du classement des compétences non académiques développées en formation (20^{ème}) comme de celles utilisées en emploi (19^{ème}). La faible utilité de cette compétence est notamment confirmée par l'étude exploratoire réalisée sur l'importance des

compétences non académiques dans le secteur tertiaire au Maroc, selon laquelle la gestion du stress, fait partie des compétences non académiques les moins utilisées par les cadres du tertiaire interrogés dans l'exercice de leur fonction (Mouheti, 2021).

Par ailleurs, la maîtrise de soi, captée par la compétence « Tolérance au stress, gestion de l'anxiété, combattre l'impulsivité, self-control » pourrait se voir utile dans un ensemble de métiers de service, là où le contact avec le client fait partie de l'exercice de l'emploi. Il semble manifestement que pour les diplômés de master interrogés, cette compétence soit de moindre importance.

Il est par ailleurs important de noter que pour un premier emploi cette compétence n'est pas forcément nécessaire. La gestion de l'anxiété et la tolérance au stress apparaissent lors de prise de fonctions de responsabilités qui généralement interviennent plus tard dans la carrière et non au moment de l'occupation du premier poste.

Seule la compétence d'« Adaptabilité, flexibilité » joue un rôle positif et significatif sur la probabilité de trouver un premier emploi. Un diplômé qui possède la compétence non académique d'« Adaptabilité, flexibilité » aura deux fois plus de chance d'obtenir un premier emploi qu'un diplômé qui ne possède pas cette compétence. Cette compétence non académique se positionne au 8^{ème} rang des compétences non académiques les plus utilisées en emploi tant pour les hommes que pour les femmes. Elle est positionnée à la 14^e place dans le classement des compétences non académiques développées en formation, avec une nuance entre les hommes et les femmes. Les hommes placent cette compétence non académique au 1^{er} rang des compétences les plus développées en formation tandis qu'elle occupe le 7^{ème} rang dans le classement établi pour les femmes. Ce résultat rejoint les conclusions de Harvey et al., (1997)) qui révèlent les compétences et caractéristiques personnelles et interactives spécifiques que les employeurs recherchent chez les diplômés. Ils soulignent la recherche, de la part des employeurs, d'employés qui peuvent s'adapter.

Par ailleurs, pour Robles (2012), l'« Adaptabilité, flexibilité » fait partie des dix compétences les plus importantes à détenir sur le marché du travail. Elle rejoint l'analyse de Zehr, (1998, cité par Robles, 2012) qui mettait en lumière que le passage d'une économie industrielle à une économie de l'information et des métiers de bureaux a nécessité des compétences telles que la flexibilité.

Il s'avère intéressant et nécessaire de vérifier le rôle de ces compétences non académiques sur les autres critères d'employabilité afin de voir si leur rôle persiste dans la probabilité de conserver son emploi ou pour en retrouver un le cas échéant.

La section suivante vise donc à examiner le rôle des compétences non académiques sur la capacité de conserver son emploi.

SECTION 2. PROBABILITE DE CONSERVER SON EMPLOI : EFFET DES COMPETENCES NON ACADEMIQUES

Le second critère de l'employabilité, toujours selon la définition de Hillage et Pollard (1998), est le fait de conserver son emploi. Ce critère est analysé à partir des questions : « Êtes-vous en emploi ? » et « S'agit-il de votre premier emploi occupé ? ». Pour constituer la variable « conserver son emploi », la réponse à ces deux questions doit être affirmative.

« Conserver son emploi » = « Être en emploi » ET « il s'agit du premier emploi »

Le caractère binaire de la variable « conserver son emploi », nous conduit à poursuivre avec la régression logistique dans les analyses suivantes.

Comme précédemment réalisé, le modèle *toutes choses égales par ailleurs* est précédé de deux analyses, d'une part l'analyse des variables de contrôle sur la probabilité de conserver son emploi (modèle 4) et d'autre part l'analyse de l'effet brut des compétences non académiques sur cette même probabilité (modèle 5).

Dans le modèle 6, l'introduction des compétences non académiques permettra de déterminer le rôle de chacune des compétences sur la probabilité de conserver son premier emploi, en raisonnant *toutes choses égales par ailleurs*.

Le modèle 6 se présente comme suit :

Probabilité de conserver son premier emploi = f (âge, genre, composante de formation, compétences non académiques)

Tableau 42. Effet des compétences non académiques sur la probabilité de conserver son emploi (n = 710)

Modalité de référence	Modalité active	Modèle 4			Modèle 5			Modèle 6		
		Coeff.	Exp(B)	Sig.	Coeff.	Exp(B)	Sig.	Coeff.	Exp(B)	Sig.
Caractéristiques socio-démographiques										
Age		-,211	,810	***				-,227	,797	***
Homme	Femme	-,229	,795	ns				-,394	,674	**
Caractéristiques scolaires										
Composante Sciences humaines	Droit, Sciences économique et politique (DSEP)	,141	1,152	ns				,059	1.061	ns
	Langues et communication	,382	1,465	ns				,410	1.507	ns
	Lettres et philosophie	,056	1,058	ns				-,459	,632	ns
	Sciences de santé	1,254	3,503	**				,843	2.324	ns
	Sciences du sport (STAPS)	,451	1,569	ns				,226	1.253	ns
	Sciences et technique	1,016	2,762	***				,986	2.680	***
	Sciences, vie, terre et environnement (SVTE)	,575	1,777	*				,446	1.563	ns
	IAE	1,747	5,738	***				1.844	6.320	***
	ESPE	1,551	4,718	***				1.311	3.709	***
Compétences non académiques										

Non compétent Courtoisie, politesse, sympathie, amicalité, agréabilité altruisme	Compétent Courtoisie, politesse, sympathie, amicalité, agréabilité altruisme				-.147	.863	ns	-.119	.888	ns
Non compétent Travail en équipe, collaboration, coopération	Compétent Travail en équipe, collaboration, coopération				.988	2.685	***	.711	2.037	***
Non compétent Communication orale, écrite, compétences d'écoute	Compétent Communication orale, écrite, compétences d'écoute				-.451	.637	**	-.581	.560	**
Non compétent Gestion de conflit	Compétent Gestion de conflit				.296	1.345	ns	.342	1.408	ns
Non compétent Être motivant, participer au développement des autres	Compétent Être motivant, participer au développement des autres				.059	.943	ns	.022	1.023	ns
Non compétent Leadership, influence	Compétent Leadership, influence				-.131	.877	ns	-.221	.802	ns
Non compétent Curiosité, ouverture d'esprit, poser des questions	Compétent Curiosité, ouverture d'esprit, poser des questions				-.267	.766	ns	-.141	.869	ns
Non compétent Respect, intégrité, honnêteté	Compétent Respect, intégrité, honnêteté				.084	.920	ns	-.144	.866	ns
Non compétent Adaptabilité, flexibilité	Compétent Adaptabilité, flexibilité				-.110	.895	ns	-.018	.982	ns
Non compétent Minutieux, être attentif aux détails	Compétent Minutieux, être attentif aux détails				-.415	.660	**	-.340	.712	ns
Non compétent Confiance en soi	Compétent Confiance en soi				.023	1,023	ns	.178	1.195	ns
Non compétent Tolérance au stress, gestion de l'anxiété, combattre l'impulsivité, self-control	Compétent Tolérance au stress, gestion de l'anxiété, combattre l'impulsivité, self-control				-.204	.816	ns	-.233	.792	ns

Non compétent Autonomie, prise de décision, de risques, d'initiative, responsabilité, conscienciosité	Compétent Autonomie, prise de décision, de risques, d'initiative, responsabilité, conscienciosité				.092	1.096	ns	-.029	.971	ns
Non compétent Dynamisme, réactivité	Compétent Dynamisme, réactivité				.422	1.524	*	.362	1.437	ns
Non compétent Persévérance, motivation	Compétent Persévérance, motivation				.129	1.138	ns	.171	1.187	ns
Non compétent Gestion du temps, organisation, planification	Compétent Gestion du temps, organisation, planification				-.288	.750	ns	-.215	.807	ns
Non compétent Éthique professionnelle, ponctualité, disposition au travail, professionnalisme, bonne présentation	Compétent Éthique professionnelle, ponctualité, disposition au travail, professionnalisme, bonne présentation				.151	1.164	ns	.224	1.251	ns
Non compétent Avoir de l'ambition, être réaliste sur l'avancement de carrière	Compétent Avoir de l'ambition, être réaliste sur l'avancement de carrière				.186	1.204	ns	.144	1.154	ns
Non compétent Attitude positive	Compétent Attitude positive				-.350	.705	ns	-.296	.743	ns
Non compétent Apprentissage continu	Compétent Apprentissage continu				.200	1.222	ns	.142	1.153	ns
Non compétent Innovation, créativité	Compétent Innovation, créativité				.096	1.101	ns	.224	1.251	ns
Non compétent Résolution de problème, pensée critique	Compétent Résolution de problème, pensée critique				-.205	.815	ns	-.174	.840	ns
Constante		5,001	148,594	***	.143	1.154	ns	5.720	305.049	***
R ² de Nagelkerke		23,8 %			7.8 %			29.8 %		

Note : * significatif au seuil de 10 %, ** significatif au seuil de 5 %, *** significatif au seuil de 1 %

Les variables de contrôle dans le modèle 4 (tableau 42) expliquent la probabilité de conserver son emploi pour près d'un quart (23,8 %). L'âge joue un rôle négatif sur la probabilité de conserver son emploi tandis que les diplômés issus des composantes de Sciences de santé, de Sciences et technique, de Sciences vie, terre et environnement, de l'IAE ou de l'ESPE ont plus de chance de conserver leur emploi que les diplômés des Sciences humaines.

L'effet brut des compétences non académiques (modèle 5) met en évidence un rôle négatif et significatif des compétences de « Communication orale, écrite, compétences d'écoute » et de « Minutie, être attentif aux détails » et un rôle positif et significatif des compétences de « Travail en équipe, coopération, collaboration » et de « Dynamisme, réactivité » sur la probabilité de conserver son emploi.

L'introduction de l'ensemble des variables dans le modèle (modèle 6), expliquent près d'un tiers de la probabilité de conserver son emploi (29,8 %). Ainsi, l'âge conserve son impact négatif sur la probabilité de conserver son emploi. Une année supplémentaire va réduire les chances de conserver son emploi. De la même manière, le fait d'être une femme va réduire les chances de conserver son emploi.

Les composantes de formation qui vont accroître la probabilité de conserver son emploi par rapport à la composante Sciences humaines sont les composantes : Sciences et technique, IAE et ESPE.

En raisonnant *toutes choses égales par ailleurs*, seules les compétences de « Travail en équipe, collaboration, coopération » et « Communication orale, écrite, compétences d'écoute » exercent un effet significatif sur le fait de garder son emploi.

Au contact des variables de contrôle, c'est-à-dire en considérant l'ensemble des variables, l'effet négatif de la compétence « Minutie, être attentif aux détails » et l'effet positif de « Dynamisme, réactivité » perdent leur significativité. À caractéristiques sociodémographiques et scolaires égales, la minutie et le dynamisme n'influencent pas la probabilité de conserver son emploi.

La compétence de « Communication orale, écrite et les compétences d'écoute » ne va pas favoriser la probabilité de conserver son emploi contrairement à la capacité de « Travail en équipe, collaboration et coopération ». Ce résultat soutient en partie seulement ce que l'on observe dans la littérature. En effet, les compétences de travail en équipe et de communication, sont des compétences non académiques requises par les managers efficaces (Katz, 1955).

Par ailleurs, les employeurs mentionnent le travail d'équipe, la collaboration et les compétences en communication orale et écrite comme des qualités très précieuses mais difficiles à trouver

chez les nouvelles recrues potentielles (Deming, 2017). Ces compétences font partie des dix compétences essentielles à détenir pour les recruteurs (Robles, 2012). Elles sont perçues comme indispensables sur le marché du travail puisqu'elles font partie des trois compétences plus importantes à détenir sur le marché du travail selon les dirigeants d'entreprises. Ces derniers attendent, en effet, des employés qu'ils soient honnêtes, capables de bien communiquer, de s'entendre avec les autres et de travailler dur.

Si la communication ne semble pas être bénéfique pour conserver son emploi, l'importance du travail en équipe mis en avant dans nombre de travaux est ici vérifiée. Les *soft skills* qui conduisent au succès des managers sont la volonté et la capacité à travailler positivement avec les autres (Wellington, 2005, cité par Robles, 2012). Les équipes sont devenues courantes dans les organisations du travail actuelles (Guzzo et Shea, 1992, cités par Chen et al., 2004). Plus de 80% des organisations employant cent travailleurs ou plus auraient recours aux équipes (Cohen et Bailey, 1997, cités par Chen et al., 2004) faisant du travail en équipe une compétence essentielle à détenir. L'enquête menée en 2017 par la *National Association of Colleges and Employers* a révélé que la "capacité à travailler en équipe" était l'attribut le plus couramment souhaité des nouveaux diplômés de l'enseignement supérieur (Deming, 2017).

L'objectif de cette section était de vérifier l'hypothèse sous-jacente à l'hypothèse principale 3 : ***H3-b : Les compétences non académiques influencent la capacité à conserver son emploi.***

Les analyses du modèle 6 montrent que certaines compétences non académiques vont jouer un rôle sur la probabilité de conserver son emploi.

Il convient dans la section suivante de vérifier si les compétences non académiques influencent cette fois-ci le fait de retrouver un emploi (H3-c), troisième critère de l'employabilité.

SECTION 3. PROBABILITE DE RETROUVER UN EMPLOI : EFFET DES COMPETENCES NON ACADEMIQUES

Après avoir analysé l'effet des compétences non académiques sur la probabilité de trouver un premier emploi et sur la probabilité de conserver son emploi, nous abordons dans cette section, le rôle des compétences non académiques sur la probabilité de retrouver un emploi qui correspond au troisième critère de la définition de l'employabilité de Hillage et Pollard (1998). Ce critère est analysé à partir des questions suivantes : « Êtes-vous en emploi ? » et « S'agit-il de votre premier emploi occupé ? ». Pour constituer la variable « retrouver un emploi », la réponse doit être affirmative pour la première et négative pour la seconde.

« Retrouver un emploi » = « Être en emploi » ET « il ne s'agit pas du premier emploi »

La variable retrouver un emploi étant également binaire, nous conduisons la même méthodologie statistique que précédemment à savoir la régression logistique. La procédure reste identique quant à l'analyse de ce troisième critère.

Dans les modèles 7, 8 et 9 la probabilité de retrouver un emploi sera analysée. Dans le modèle 7 il s'agit de comprendre la part de la variable expliquée par les variables de contrôle tandis que dans le modèle 8, les compétences non académiques seront traitées seules pour faire ressortir l'effet brut de celles-ci.

Dans le modèle 9 enfin, le raisonnement *toutes choses égales par ailleurs* est maintenu afin de déterminer le rôle des compétences non académiques sur la probabilité de conserver son premier emploi. Le modèle 9 se résume ainsi :

Probabilité de retrouver un emploi = f (âge, genre, composantes de formation, compétences non académiques)

Tableau 43.. Effet des compétences non académiques sur la probabilité de retrouver un emploi (n = 710)

Modalité de référence	Modalité active	Modèle 7			Modèle 8			Modèle 9		
		Coeff.	Exp(B)	Sig.	Coeff.	Exp(B)	Sig.	Coeff.	Exp(B)	Sig.
Caractéristiques socio-démographiques										
Age		-,006	,994	ns				-,008	,992	ns
Homme	Femme	,533	1,704	**				,612	1.844	**
Caractéristiques scolaires										
Composante Sciences humaines	Droit, Sciences économique et politique (DSEP)	,182	1,200	ns				,125	1.061	ns
	Langues et communication	1,529	4,616	***				1.636	5.113	***
	Lettres et philosophie	,946	2,575	*				,937	2.553	ns
	Sciences de santé	-,093	,912	ns				,404	1.498	ns
	Sciences du sport (STAPS)	1,454	4,281	***				1.459	4.301	**
	Sciences et technique	,206	1,227	ns				,207	1.230	ns
	Sciences, vie, terre et environnement (SVTE)	,631	1,880	ns				,737	2.090	ns
	IAE	,456	1,577	ns				,304	1.355	ns
	ESPE	,151	1,162	ns				,235	1.265	ns
Compétences non académiques										

Non compétent Courtoisie, politesse, sympathie, amicalité, agréabilité altruisme	Compétent Courtoisie, politesse, sympathie, amicalité, agréabilité altruisme				-.256	.774	ns	-.315	.730	ns
Non compétent Travail en équipe, collaboration, coopération	Compétent Travail en équipe, collaboration, coopération				-.154	.858	ns	-.263	.769	ns
Non compétent Communication orale, écrite, compétences d'écoute	Compétent Communication orale, écrite, compétences d'écoute				.546	1.727	ns	.386	1.471	ns
Non compétent Gestion de conflit	Compétent Gestion de conflit				-.477	.620	ns	-.475	.622	ns
Non compétent Être motivant, participer au développement des autres	Compétent Être motivant, participer au développement des autres				-.053	.948	ns	-.109	.896	ns
Non compétent Leadership, influence	Compétent Leadership, influence				.193	1.213	ns	.256	1.291	ns
Non compétent Curiosité, ouverture d'esprit, poser des questions	Compétent Curiosité, ouverture d'esprit, poser des questions				.247	1.280	ns	.411	1.508	ns
Non compétent Respect, intégrité, honnêteté	Compétent Respect, intégrité, honnêteté				-.096	.908	ns	-.102	.903	ns
Non compétent Adaptabilité, flexibilité	Compétent Adaptabilité, flexibilité				.203	1.225	ns	.110	1.116	ns
Non compétent Minutieux, être attentif aux détails	Compétent Minutieux, être attentif aux détails				-.064	.938	ns	.057	1.059	ns
Non compétent Confiance en soi	Compétent Confiance en soi				-.199	.820	ns	-.255	.775	ns
Non compétent Tolérance au stress, gestion de l'anxiété, combattre l'impulsivité, self-control	Compétent Tolérance au stress, gestion de l'anxiété, combattre l'impulsivité, self-control				-.267	.766	ns	-.223	.800	ns

Non compétent Autonomie, prise de décision, de risques, d'initiative, responsabilité, conscienciosité	Compétent Autonomie, prise de décision, de risques, d'initiative, responsabilité, conscienciosité				.317	1.373	ns	.375	1.455	ns
Non compétent Dynamisme, réactivité	Compétent Dynamisme, réactivité				-.242	.785	ns	-.392	.676	ns
Non compétent Persévérance, motivation	Compétent Persévérance, motivation				-.113	.893	ns	-.173	.841	ns
Non compétent Gestion du temps, organisation, planification	Compétent Gestion du temps, organisation, planification				.490	1.632	ns	.406	1.501	ns
Non compétent Éthique professionnelle, ponctualité, disposition au travail, professionnalisme, bonne présentation	Compétent Éthique professionnelle, ponctualité, disposition au travail, professionnalisme, bonne présentation				-.483	.617	ns	-.496	.609	ns
Non compétent Avoir de l'ambition, être réaliste sur l'avancement de carrière	Compétent Avoir de l'ambition, être réaliste sur l'avancement de carrière				.136	1.145	ns	.068	1.070	ns
Non compétent Attitude positive	Compétent Attitude positive				.240	1.272	ns	.453	1.573	ns
Non compétent Apprentissage continu	Compétent Apprentissage continu				.149	1.161	ns	.299	1.349	ns
Non compétent Innovation, créativité	Compétent Innovation, créativité				.501	1.650	*	.399	1.490	ns
Non compétent Résolution de problème, pensée critique	Compétent Résolution de problème, pensée critique				-.361	.697	ns	-.176	0.839	ns
Constante		-2,671	,069	***	-2.422	0.089	***	-3.087	.046	***
R ² de Nagelkerke		5,7 %			4,8 %			10,6 %		

Note : Pour une lecture facilitée, les compétences non académiques n'ont pas été nommées individuellement car aucune n'a d'effet significatif dans ce modèle

Le modèle 7 (tableau 43) considère les variables de contrôle et leur effet sur la probabilité de retrouver un emploi. Les caractéristiques sociodémographiques et scolaire expliquent 5,7 % du modèle.

Le genre joue un rôle significatif dans un sens contre-intuitif, puisqu'il prend un signe positif, ce qui revient à exprimer qu'une femme a plus de chance de retrouver un emploi qu'un homme. Ce résultat est surprenant au vu de la littérature qui a tendance à mettre en avant des inégalités de genre (en termes de salaire, de précarité, de chômage, etc.) en défaveur des femmes.

Nous mettons ici en avant deux éléments pouvant expliquer ce résultat. D'une part, il se peut que les raisons qui peuvent pousser une femme à quitter son emploi présentent moins d'incertitudes et donc moins de risques pour l'employeur que lorsqu'il s'agit d'un homme. Une des raisons qui peut conduire une femme à quitter son emploi est la grossesse. Conscient de cette possibilité, les employeurs, ne se retrouvent pas en situation d'asymétrie d'information au moment de les recruter. Ce risque peut être accru lors de recrutement d'hommes, puisque les raisons pouvant pousser un homme à quitter son emploi peuvent être moins évidentes.

D'autre part, il est également possible que ce résultat soit statistique, dans le sens où les emplois dits féminins voient leur nombre croître, ouvrant l'accès à l'emploi à plus de femmes. Par ailleurs, l'explication peut se situer au niveau des types d'emploi. En effet, les emplois proposés pour un retour à l'emploi sont plus souvent précaires, et sachant que les femmes occupent plus souvent des emplois précaires que les hommes (INSEE, 2020). Dans cette situation, le retour à l'emploi sera plus favorable aux femmes.

Ce modèle montre également que le fait d'être issu des composantes suivantes ; STAPS, Langues et communication ou Lettres et philosophie, favorise le retour à l'emploi par rapport au fait d'être issu des Sciences humaines.

L'analyse considérant les compétences non académiques dans leur individualité (modèle 8) met en lumière l'effet brut significatif d'une seule compétence, à savoir, l'« innovation, créativité ». Ce résultat vient confirmer les travaux de Dirani (2017) qui mettent en avant un effet de la créativité sur l'instabilité des parcours professionnels. En effet, la créativité va favoriser le nombre moyen d'activités occupées. Si l'effet de la créativité est positif dans l'analyse, l'interprétation sous-entend deux interprétations possibles. Soit, les individus « créatifs » sont instables professionnellement et n'apprécient guère de conserver un poste sur le long terme, soit, les emplois occupés par les individus « créatifs » sont plus souvent précaires ce qui les conduit à en changer plus souvent. On peut également imaginer que les personnes créatives ont

besoin d'occuper un emploi dans lequel elles ont la possibilité d'exprimer comme elles l'entendent ce potentiel. Le manque de liberté accordé à cette catégorie d'employés dans leur travail peut expliquer leur plus grande mobilité personnelle. En effet, ces personnes seraient probablement à la recherche de l'emploi qui pourraient leur permettre d'exprimer pleinement leur créativité, ce qui n'est pas souvent le cas dans les emplois salariés où l'employeur a plutôt tendance à dicter la conduite à tenir et donc à freiner probablement le potentiel du salarié doté de cette caractéristique.

Dans le modèle raisonnant *toutes choses égales par ailleurs* (modèle 9) la compétence de « créativité, innovation » perd sa significativité et n'exerce plus d'effet sur la probabilité de retrouver un emploi. Les variables introduites au modèle expliquent un dixième de la probabilité de retrouver un emploi (10.6 %). Pourtant dans le modèle 9 aucune compétence non académique ne semblent influencer significativement la probabilité de retrouver un emploi.

L'objectif de cette section était de vérifier l'hypothèse sous-jacente à l'hypothèse principale 3 :

H3-b : Les compétences non académiques influencent la capacité à retrouver un emploi

Les analyses du modèle 12 montrent qu'aucune compétence non académique n'influence la probabilité de retrouver un emploi, infirmant donc cette hypothèse.

RESUME DE CHAPITRE

Pour conclure, nous pouvons affirmer que si toutes les compétences non académiques n'influencent pas l'employabilité des diplômés de master, certaines vont favoriser le fait de trouver un premier emploi, ou de conserver son emploi mais pas de retrouver un emploi.

Le tableau 44 récapitule ces informations.

Tableau 44. Tableau récapitulatif des compétences non académiques influençant l'employabilité des diplômés de master

Variable dépendante	Compétences non académiques	Effet
Probabilité de trouver un premier emploi	Adaptabilité, flexibilité	+
	Tolérance au stress, gestion de l'anxiété, combattre l'impulsivité, self-control	-
	Courtoisie, politesse, sympathie, amicalité, agréabilité altruisme	-
	Minutieux, être attentif aux détails	-
Probabilité de conserver son emploi	Travail en équipe, collaboration, coopération	+
	Communication orale, écrite, compétences d'écoute	-
Probabilité de retrouver un emploi		

Les résultats présentés ci-dessus permettent de mettre en évidence les compétences qui ont eu un rôle dans l'employabilité des jeunes diplômés de master.

La définition proposée permet de distinguer trois phases de l'employabilité. Ainsi, sont considérés différents moments de la vie active du diplômé :

- le moment de l'insertion sur le marché du travail,
- le moment de l'installation dans le poste de travail et
- le moment, le cas échéant, de la réinsertion sur le marché du travail.

Les diplômés au moment de s'insérer, doivent faire preuve d'adaptabilité et de flexibilité, tandis que pour conserver son emploi, le diplômé doit être en mesure de travailler en équipe. Enfin, dans le cas où le diplômé souhaite se réinsérer les analyses ne révèlent pas d'effet des compétences non académiques.

Néanmoins, l'analyse ne s'achève pas ici, puisque comme il a été précisé au début de ce chapitre, la définition de l'employabilité selon Hillage et Pollard (1998) met en avant l'importance de considérer la qualité de l'emploi comme critère supplémentaire de l'employabilité.

L'objectif étant de vérifier si les compétences non académiques ont un rôle sur les critères d'employabilité vue ci-dessus, peut être complétée par d'autres analyses, à travers par exemple l'identification des compétences qui influenceraient la qualité de l'emploi occupé par les diplômés de master. C'est ce que nous nous proposons d'aborder dans le chapitre huitième.

CHAPITRE HUITIEME. COMPETENCES NON ACADEMIQUES ET QUALITE DE L'EMPLOI

INTRODUCTION

Le chapitre précédent nous a permis de mettre en lumière les compétences non académiques jouant un rôle sur l'employabilité des jeunes diplômés de master, plus précisément sur la probabilité de trouver un premier emploi et de conserver son emploi.

Néanmoins, la qualité de l'emploi occupé participe à la définition de l'employabilité (Hillage et Pollard, 1998). En effet, prolonger ses études jusqu'au niveau master, exige de la part des individus de renoncer à des bénéfices (financiers et non financiers) plus tôt, dans l'optique d'obtenir un avantage plus élevé par la suite⁸⁶.

Il convient donc de compléter notre travail par l'examen de l'effet des compétences non académiques sur la qualité de l'emploi occupé par les diplômés de master. Celle-ci sera abordée sous trois angles. : d'abord l'influence des compétences non académiques sur le salaire ; ensuite sur le statut de l'emploi et enfin sur le niveau de l'emploi.

Les individus intégrés aux analyses ci-après sont les diplômés en emploi au moment de l'enquête, soit 9 à 12 mois après l'obtention de leur diplôme.

⁸⁶ Pour la définition du coût d'opportunité, se référer à la note de bas de page 25.

SECTION 1. COMPETENCES NON ACADEMIQUES ET SALAIRE

L'objectif de cette section est de vérifier si les individus ayant développé des compétences non académiques, échappent au déclassement dit salarial.

Pour cela, nous procéderons en plusieurs étapes :

- 1) Dans un premier temps, nous vérifierons si les diplômés de notre échantillon, sont déclassés en termes de salaire (A).
- 2) Puis, nous examinerons si les compétences non académiques influencent le revenu des diplômés (B). L'objectif étant de mettre en lumière si les diplômés ayant développé des compétences non académiques perçoivent un salaire plus élevé que ceux qui ne les ont pas développés.
- 3) Enfin, nous comparerons ces éléments entre eux, afin de vérifier si les individus déclassés au niveau du salaire, correspondent aux individus n'ayant pas développé ces compétences non académiques durant leur formation (C).

A. Déclassement salarial des individus de l'échantillon

Pour examiner le déclassement salarial dans cette recherche, nous comparons les revenus des diplômés au revenu médian des diplômés de licence. Le niveau de salaire médian des diplômés de Licence de l'année 2016, étant facilement accessible, nous pouvons donc mesurer si les diplômés de master subissent un déclassement salarial au seuil de 50 %. En effet, « un individu sera considéré comme déclassé au sens des salaires si plus [de 75 % (ou 67 % ou 50 % selon le seuil retenu)] des individus titulaires du diplôme immédiatement inférieur gagnent mieux que ce dernier » (Nauze-Fichet & Tomasini, 2002b).

Les individus de notre échantillon ont tous le même niveau de diplôme, à savoir un master, le déclassement salarial se mesure en fonction du revenu des individus de niveau de diplôme

inférieur, nous avons donc retenu comme seuil de déclassement le revenu médian des diplômés de licence professionnelle⁸⁷.

Le salaire médian des diplômés de licence professionnelle de l'Université de Bourgogne en 2016 est de 1600€. Au niveau national, les diplômés de licence professionnelle perçoivent un salaire médian légèrement supérieur qui atteint 1690€. La différence étant minime, nous avons fait le choix de nous baser sur le revenu le plus élevé, à savoir 1690€, afin de ne pas surestimer le déclassement.

Comme indiqué plus haut, le salaire moyen perçu par les individus de notre échantillon est de 1609,50 €. Le salaire médian de notre échantillon est quant à lui de 1560€, soit un revenu médian inférieur au revenu médian des diplômés de licence professionnelle. Néanmoins, afin d'éviter une surestimation du déclassement salarial, il est nécessaire de corriger ce montant de la quotité de travail pour notre échantillon. Nous considérons donc que le revenu médian sera distingué selon que le diplômé soit en emploi à temps plein ou à temps partiel.

Notre échantillon d'individus à temps plein est donc réparti comme suit : 25 % perçoivent moins de 1350€, 50 % ont un salaire inférieur à 1600€ et 75 % perçoivent moins de 1800€.

Le salaire médian des diplômés de master de notre échantillon correspond au salaire médian des licences professionnelles de l'université de Bourgogne, mais reste inférieur au revenu médian national de la même population (1690€).

Partant de là, examinons qui sont les diplômés de master qui perçoivent un revenu inférieur au salaire médian des licences professionnelles.

⁸⁷ Le choix de comparer les diplômés de master aux diplômés de licence professionnelle repose que sur le fait que l'on considère le niveau licence professionnelle plus adéquat que le niveau licence général. Le premier conduit au marché du travail tandis que le second conduit à la poursuite d'études.

Tableau 45. Part des diplômés de master dont le revenu mensuel est inférieur au revenu médian des diplômés de licence professionnelle

	Hommes	Femmes	Revenu ≤ 1690€
Échantillon complet	43,72 %	56,28 %	53,53 %
Hommes			46,63 %
Femmes			58,88 %
Droit, sciences économique et politique	48 %	52 %	74 %
Langues et communication	29,2 %	70,8 %	79,16 %
Lettres et philosophie	36,7 %	63,3 %	63,33 %
Sciences de santé	30 %	70 %	79,16 %
Sciences du sport	66,7 %	33,3 %	79,16 %
Sciences et technique	79,8 %	20,2 %	33,33 %
Sciences humaines	29,4 %	70,6 %	52,94%
Sciences vie, terre et environnement	40,5 %	59,5 %	71,43 %
IAE	42,3 %	57,7 %	43,66 %
ESPE	21,2 %	78,8 %	41,41 %

Champ : diplômés de master en emploi, à temps plein

Le tableau 45 ci-dessus indique une forte proportion de diplômés de master déclassés au sens salarial, sachant que les individus représentés sont en emploi et à temps plein au moment de l'enquête. Plus de la moitié de l'échantillon occupe un emploi déclassé du point de vue du salaire.

Les données soulignent également un déclassement des femmes supérieur à celui des hommes puisqu'elles sont plus nombreuses à percevoir un revenu inférieur au revenu médian des diplômés de Licence (58,88 % contre 46,63 %).

Ces résultats rejoignent les conclusions de Nauze-Fichet et Tomasini (2005)⁸⁸ selon lesquelles les diplômés d'un niveau supérieur ou égal au bac+5 ne sont pas protégés du déclassement salarial, les femmes étant plus touchées que les hommes, confirmant ainsi l'existence d'inégalités de salaires selon le genre. L'explication peut également être du fait que les femmes

⁸⁸ Données de l'enquête Génération 98 du Céreq

choisiraient des filières plus littéraires que scientifiques, ce qui les conduirait à une insertion plus difficile sur le marché du travail. Cette justification est soutenue par les données concernant les diplômés issus de la composante « Sciences et Techniques » en particulier. En effet, le taux de déclassement y est le plus bas 33,33 % et la représentativité des femmes la plus faibles (20,2 %).

A l'inverse les composantes « Sciences de santé » et « Langues et Communication » dont le déclassement y est le plus élevé (79,16 %) sont constituées pour 70 % par des femmes.

Néanmoins, pour d'autres composantes en particulier « Sciences du Sport » le taux de déclassement y est très élevé (79,16 %) et la représentativité des femmes moindre (33,3 %).

Nous pouvons donc affirmer l'existence d'un déclassement au sens de Nauze-Fichet et Tomasini. Le tableau 45, met en évidence que 9 à 12 mois après l'obtention de leur diplôme, au moins un diplômé de master sur deux indique percevoir un salaire inférieur au salaire perçu par 50 % des diplômés de Licence professionnelle.

Une part importante des individus de notre échantillon considère être déclassés au seuil de 50 %.

B. Effet des compétences non académiques sur le revenu

Pour vérifier si le manque de compétences non académiques peut, en partie, justifier ce déclassement, il convient de vérifier si les compétences non académiques jouent un rôle sur le revenu des individus.

La variable « revenu » étant une variable continue, elle sera analysée à travers une régression linéaire (Encadré 4). Le modèle de la régression sera multiple afin de mettre en évidence l'effet des compétences non académiques sur le revenu.

Nous souhaitons vérifier si l'effet de ces compétences, en raisonnant « *toutes choses égales par ailleurs* », reste le même sur le revenu des diplômés.

La régression linéaire

« Le modèle linéaire exprime mathématiquement la relation supposée entre une variable statistique, appelée variable expliquée (ou dépendante) et notée Y , et p variables appelées variables explicatives (ou indépendantes) X_1, \dots, X_p . » (Foucart, 2006).

L'équation de régression s'écrit :

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 X_{i,1} + \dots + \beta_p X_{i,p} + \varepsilon_i$$

Où y_i est la i -ème observation de la variable Y ;

$x_{i,p}$ est la i -ème observation de la p -ème variable ;

ε_i est l'erreur du modèle, il résume les informations manquantes qui permettraient d'expliquer linéairement les valeurs de Y à l'aide des p variables X_j .

Trois conditions à l'utilisation de cette modélisation, à savoir, la relation doit être linéaire, les valeurs doivent être indépendantes et la distribution de chaque variable doit suivre une loi normale. L'objectif de cette analyse étant de déterminer les coefficients β de la régression.

L'objectif est de trouver la fonction affine minimisant l'erreur quadratique moyenne en utilisant la méthode des moindres carrés ordinaire (MCO).

Le choix des variables de contrôle du modèle sont les suivantes :

- Age
- Genre
- Composante de formation (Sciences humaines, DSEP, Langues et communication, Lettres et philosophie, Sciences de santé, Sciences du sport, Sciences et techniques, Sciences vie, terre et environnement, IAE, ESPE).
- Employeur (entreprise privée, service public, organisme à but lucratif/association, entreprise publique, indépendant ou autres),
- Type d'emploi (à durée déterminée ou indéterminée),
- Niveau de l'emploi (ingénieurs, cadres et professions intellectuelles supérieures, professions intermédiaires, employés ou autres)
- Secteur d'activité (industrie, santé humaine et action sociale, activité financière, scientifique et technique, administration publique, arts, culture et activités récréatives, commerce, enseignement, information et communication, autres)
- Le temps de travail (temps plein ou temps partiel)

Les compétences non académiques sont considérées individuellement. L'effet net des compétences sera donc analysé dans le modèle 11 ci-dessous détaillé :

Modèle 11. Effets des compétences non académiques sur le revenu des diplômés, toutes choses égales par ailleurs

Revenu = f (âge, genre, composantes de formation, employeurs, type d'emploi, niveau de l'emploi, secteur d'activité, temps de travail, compétences non académiques)

Le modèle 10 revient sur l'effet brut des compétences non académiques, tandis que le modèle 11 examinera l'effet des compétences non académiques sur le revenu dans un modèle *toutes choses égales par ailleurs*.

Tableau 46.. Effet des compétences non académiques sur le revenu des diplômés (N = 494)

Modalité de référence	Modalité active	Modèle 10		Modèle 11	
		Coeff.	Sig.	Coeff.	Sig.
Caractéristiques socio-démographiques					
Age				20.068	***
Homme	Femme			-22.442	ns
Caractéristiques scolaires					
Composante Sciences humaines	Droit, Sciences économique et politique (DSEP)			320.339	***
	Langues et communication			19.456	ns
	Lettres et philosophie			-37.761	ns
	Sciences de santé			314.124	ns
	Sciences du sport (STAPS)			-60.097	ns
	Sciences et technique			151.739	ns
	Sciences, vie, terre et environnement (SVTE)			60.120	ns
	IAE			204.483	*
	ESPE			8.847	ns
Caractéristiques professionnelles					
Employeur entreprise privée	Employeur Service public			-153.618	*
	Employeur Organisme à but lucratif/association			-131.231	ns

	Employeur Entreprise publique			-87.877	ns
	Employeur Indépendant			-257.998	ns
	Autres employeurs			-316.027	**
CDI	Fonctionnaires			136.590	***
	Professions libérales			11.529	ns
	Contrat doctoral, d'apprentissage, professionnel			-119.832	ns
	CDD			-110.726	*
	Autres			-210.811	*
Temps partiel	Temps plein			369.863	***
Ingénieurs / cadres / professions libérales / enseignants	Professions intermédiaires			-263.233	***
	Employés			-300.477	***
	Autres niveaux d'emploi			-297.989	***
Secteur d'activité industrie	Santé humaine et action sociale			-179.424	ns
	Activités financière et d'assurance			-134.521	ns
	Activités spécialisées, scientifique et technique			-165.901	*
	Administration publique			-203.774	ns
	Arts, culture et activités récréatives			-460.422	***
	Commerce			-197.336	ns
	Enseignement			-182.335	ns

	Information et communication			-73.120	ns
	Autres			-191.568	**
Compétences non académiques					
Non compétent courtoisie	Compétent courtoisie	-54.470	ns	-27.867	ns
Non compétent travail en équipe	Compétent travail en équipe	-43.838	ns	-62.549	ns
Non compétent communication	Compétent communication	-320.747	ns	-140.406	ns
Non compétent gestion de conflit	Compétent gestion de conflit	35.101	ns	-3.692	ns
Non compétent motivant	Compétent motivant	-45.551	ns	-60.550	ns
Non compétent leadership	Compétent leadership	-3.833	ns	-16.490	ns
Non compétent curiosité	Compétent curiosité	-182.090	ns	-2.407	ns
Non compétent adaptabilité, flexibilité	Compétent adaptabilité, flexibilité	391.869	**	296.465	**
Non compétent respect, intégrité, honnêteté	Compétent respect, intégrité, honnêteté	142.271	ns	103.057	ns
Non compétent minutieux	Compétent minutieux	-228.226	ns	-100.998	ns
Non compétent confiance en soi	Compétent confiance en soi	110.524	ns	-33.982	ns
Non compétent tolérance au stress	Compétent tolérance au stress	-17.065	ns	-41.368	ns
Non compétent autonomie	Compétent autonomie	-266.591	ns	-312.834	**
Non compétent dynamisme, réactivité	Compétent dynamisme, réactivité	339.290	*	290.950	*
Non compétent persévérance, motivation	Compétent persévérance, motivation	-128.250	ns	-77.841	ns
Non compétent gestion du temps	Compétent gestion du temps	-69.139	ns	-18.977	ns

Non compétent éthique professionnelle	Compétent éthique professionnelle	-4.163	ns	-133.749	ns
Non compétent avoir de l'ambition	Compétent avoir de l'ambition	-92.267	ns	-96.268	ns
Non compétent positif	Compétent positif	-82.412	ns	65.277	ns
Non compétent apprentissage continu	Compétent apprentissage continu	-26.162	ns	-9.495	ns
Non compétent innovation, créativité	Compétent innovation, créativité	127.447	ns	211.071	**
Non compétent pensée critique	Compétent pensée critique	-66.345	ns	-62.408	ns
Constante		2088.320	***	1339.123	***
R ²		5.3 %		40.3 %	
R ² ajusté		0.8 %		32.6 %	

L'effet brut des compétences met en lumière un rôle positif et significatif des compétences d'« adaptabilité, flexibilité » et de « dynamisme, réactivité » sur le revenu des diplômés de master, celles-ci expliquent 5,3 % du revenu des diplômés de master.

L'analyse toutes choses égales par ailleurs (modèle 11) montre que le revenu est expliqué pour 40.3 % par les variables du modèle.

Parmi les variables sociodémographiques agissant sur le revenu, figure l'âge qui joue un rôle positif et significatif. Cet effet peut être lié à l'expérience qui accroit avec l'âge. Ainsi, chaque année supplémentaire dans l'âge augmentera le revenu du diplômé.

Seules deux composantes de formation ont un effet positif sur le revenu des diplômés. Les diplômés issus des composantes « Droit, Sciences économique et politique » ou de l'« IAE » perçoivent un revenu supérieur aux diplômés issus des « Sciences humaines ».

Concernant les caractéristiques professionnelles, le statut de l'emploi, le niveau de l'emploi et le secteur d'activité ainsi que la quotité de travail influencent le revenu.

Être en emploi à durée déterminée (CDD) réduit les chances d'accéder à un meilleur salaire des diplômés par rapport aux diplômés en emploi à durée indéterminée (CDI). Par ailleurs, nous observons que les diplômés occupant un emploi de niveau « cadres, ingénieurs et professions intellectuelles supérieures » perçoivent un revenu inférieur aux fonctionnaires.

Les diplômés exerçant un emploi de niveau « professions intermédiaires », « employés » ou « autres »⁸⁹ sont davantage susceptibles de percevoir un revenu plus faible que les diplômés de niveau « ingénieurs, cadres, professions libérales, enseignants ».

Les diplômés travaillant dans le domaine des « Activités spécialisées, scientifique et technique » et des « arts, culture et activités récréatives » perçoivent un salaire plus faible que les diplômés exerçant dans le domaine de l'« industrie »⁹⁰.

L'analyse du salaire a permis d'identifier les compétences non académiques qui ont un rôle sur la détermination de salaires des diplômés de master. Les compétences non académiques

⁸⁹ La catégorie « autres » regroupe diverses catégories dont les ouvriers et les artisans.

⁹⁰ La catégorie « autres » des secteurs d'activité comprend notamment les secteurs des activités de services administratifs et de soutien, les activités immobilières, l'agriculture, la sylviculture et la pêche, la construction, l'hôtellerie et la restauration, le transport et l'entreposage.

« Autonomie, prise de décision, de risques, d'initiatives, responsabilité, conscienciosité », « Adaptabilité, flexibilité », « Dynamisme, réactivité » et « Innovation, créativité » influencent, de manière significative, le revenu des diplômés. Les employeurs rémunèrent davantage les diplômés flexibles, réactifs et créatifs. Ces compétences renvoient à la capacité de réagir selon le contexte, de s'adapter aux imprévus, de produire selon les besoins.

La nouvelle organisation du travail vient poser de nouvelles attentes en termes de compétences nécessaires sur le marché du travail. Le rôle positif de ces compétences non académiques sur le salaire vient conforter les nombreux travaux mettant en avant un rôle des compétences non académiques sur les salaires (Albandea & Giret, 2016; Balcar, 2012, 2016; Borghans et al., 2006; Borghans, ter Weel, et al., 2008; Heckman et al., 2006; Kuhn & Weinberger, 2002).

Les résultats de l'étude menée par Borghans, Weel et Weinberg (2006) ont montré que les personnes travaillant dans des emplois nécessitant d'importantes compétences relationnelles sont moins bien rémunérées. La sociabilité ne semble pas influencer le revenu à moins d'être associé à des compétences académiques. Son rôle alors positif est dû à la combinaison de compétences cognitives et relationnelles (Bacolod et Blum, 2008, cités par Balcar, 2014 ; Albandea et Giret, 2016)

Dans notre analyse, la compétence d'« Autonomie, prise de décision, de risques, d'initiative, responsabilité, conscienciosité », classée 7^{ème} des compétences les plus développées en formation et des compétences utilisées en emploi, produit un effet négatif sur le salaire des diplômés de master nouvellement entrés sur le marché du travail. Une explication possible de ce résultat serait liée au déclassement subit par les diplômés. Ceux-ci occuperaient de fait des emplois de techniciens, pour lesquels il ne leur sera pas demandé d'être autonome, de prendre des risques ou des initiatives, mais d'exécuter des tâches qui leur sont imposées.

Nous pouvons également envisager comme nous l'avons précisé précédemment pour une autre compétence que les concepts réunis au sein de cette thématique de compétence puissent être responsable de ce résultat. Si la variété des composantes réunies dans cet ensemble est trop grande et sème l'incompréhension des répondants, cette compétence peut être mal jugée et influencer le résultat. Cette compétence en particulier, adresse une information vaste aux répondants, sans réelle précision quant à la définition de chacun des termes utilisés. L'on peut supposer que considérés autrement, les concepts réunis sous cette thématique influenceraient différemment le résultat.

La compétence d'« Adaptabilité, flexibilité » influençait déjà la probabilité de trouver un premier emploi. Les diplômés considèrent cette compétence non académique comme importante à détenir en emploi puisqu'elle se place au rang 9 des compétences les plus souvent mobilisées en emploi. Son rôle sur le marché du travail est notamment mis en avant par Robles (2012) qui montre que les employeurs la considèrent comme une des dix compétences à détenir sur le marché du travail (Robles, 2012). Elle fait partie des huit compétences non académiques les plus valorisées sur le marché mondial (Araújo-Pereira & Rodrigues, 2013). L'utilité de cette compétence par les cadres du secteur tertiaire marocain, vient également confirmer le résultat de ce modèle (Mouheti, 2021).

Dirani (2017) a permis de mettre en lumière un certain nombre de résultats quant au rôle de la créativité sur le marché du travail. Si la créativité ne semble être liée ni à l'origine sociale des individus ni au genre, elle reste faiblement valorisée sur le marché de l'emploi.

Notre analyse a mis en évidence que la compétence « Innovation, créativité » influençait positivement le salaire des diplômés. Cette compétence, rejoint la compétence précédente d'« Adaptabilité, flexibilité » jugée parmi les dix compétences les plus pertinentes dans l'activité professionnelle actuelle ou future des participants à l'étude de Barbosa et al. (2017). Considérée comme une des compétences non académiques les plus recherchées par les cadres du secteur tertiaire au Maroc (Mouheti, 2021), elle trouve également un écho dans l'étude de Andrews et Higson (2008) qui mettent en avant l'importance de cette compétence sur l'employabilité. Selon une étude de Wynekoop & Walz, (2000) le « personnel exceptionnel » se distingue par certaines compétences. Les caractéristiques et les comportements qui distinguent le personnel exceptionnel sont les suivants : la capacité d'abstraire les problèmes commerciaux, la créativité, les connaissances techniques et commerciales, la capacité de travailler avec des équipes et de les diriger, les capacités analytiques et logiques, et des niveaux élevés d'auto-motivation, de fiabilité et d'organisation.

D'autres travaux ont mis en évidence que la compétence de leadership semble profitable sur le marché du travail en termes de performance professionnelle (Rosenberg et al., 2008) ou de salaires (Kuhn & Weinberger, 2005; Weinberger, 2011). Néanmoins, pour les analyses sur le salaire, nous remarquons que cette compétence acquise tout au long de la formation initiale a été analysée plusieurs années après. Si le leadership n'a pas d'effet sur le revenu dans notre analyse, les résultats pourraient être différents sur une analyse à plus long terme.

Pour conclure, cette analyse sur le salaire rejoint un grand nombre de travaux ayant mis en évidence un effet positif des compétences non académiques sur le revenu (Borghans, Weel, Weinberg, 2006, 2008 ; Bacolod, Blum, 2008 ; Noir, Spitz-Oener, 2007 ; Kuhn, Weinberger, 2005 ; Conti, Galeotti, Muelle, Pudney, 2009 ; Weinberger, 2011 ; Fortin, 2008 ; Dunifon, Duncan, 1998 ; Semykina, Linz, 2007 ; Andrisani, 1977 cités par Balcar, 2014 ; Albandea & Giret, 2016).

Que les compétences agissent positivement sur le revenu ne signifie pas qu'elles participent à faire réduire le risque d'être déclassé. Il convient de compléter cette analyse en répondant à la question suivante : Quelle part des individus déclassés ne possèdent pas ces compétences ?

C. Développement des compétences non académiques des individus déclassés

Les individus sélectionnés pour le modèle 11 sont en emploi à temps plein afin de constituer une population homogène pour nos analyses, mais également pour rester dans la lignée de la section précédente sur le déclassement salarial. En effet, dans cette section, nous avons considéré cette catégorie de salarié pour aborder la question du déclassement salariale de manière pertinente, à l'aune de Nauze Fichet et Tomassini (2002).

Le revenu médian des diplômés de Licence professionnelle est de 1690€. Le tableau ci-dessous indique quel pourcentage de diplômés parmi les diplômés en emploi à temps plein considèrent ne pas avoir développé les compétences non académiques influençant positivement le revenu.

Tableau 47. Part des individus déclassés n'ayant pas développé les compétences non académiques⁹¹

Compétences non académiques	Part de diplômés déclassés n'ayant pas assez développés ces compétences	Part de diplômés déclassés n'ayant pas vraiment développés ces compétences
Adaptabilité, flexibilité	21.1 %	67.7 %
Innovation, créativité	46 %	82.6 %
Dynamisme, réactivité	19.5 %	70 %
Autonomie, prise de décision, de risques, d'initiative, responsabilité, conscienciosité	27.1 %	83.7 %

Parmi les diplômés dont le revenu mensuel à temps plein est inférieur à 1690€, au moins 1/5^{ème} des individus n'ont pas assez développé ces compétences. Ils sont 19.5 % à ne pas avoir assez développé la compétence « Autonomie, prise de décision, de risques, d'initiative, responsabilité, conscienciosité » et 46 % d'entre eux n'ont pas assez développé la compétences d'« Innovation, créativité ».

Cette section, à travers les différentes analyses, a permis de mettre en lumière deux résultats principaux :

- Il existe un déclassement salarial des diplômés de master
- Il existe un effet de certaines compétences non académiques sur le salaire.

L'hypothèse selon laquelle les diplômés déclassés d'un point de vue salarial sont majoritairement des diplômés n'ayant pas développé les compétences non académiques d'« Adaptabilité, flexibilité », de « Dynamisme, réactivité » et d'« Innovation, créativité » est invalide.

Les résultats n'affirment pas que le fait de détenir ces compétences non académiques diminue le risque d'être exposé au déclassement salarial, mais ils témoignent que détenir ces compétences accroît les revenus.

⁹¹ Nous nous limitons aux compétences non académiques significatives dans le modèle 14

Une analyse complémentaire menée sur un échantillon de diplômés déclassés n'a apporté aucune information supplémentaire puisqu'aucune compétence non académique n'a montré d'effet significatif.

La prochaine section vise à vérifier si les compétences non académiques influencent la qualité de l'emploi en termes de statut de l'emploi et de niveau de l'emploi.

Le déclassement professionnel, comme nous l'avons vu dans la revue de la littérature, constitue le fait de posséder un niveau de formation supérieur à celui requis pour l'emploi occupé (Fondeur, 1999). Il s'agit d'un « décalage défavorable entre les compétences acquises en formation initiale et requises dans l'emploi. Concrètement le niveau de qualification de l'emploi est inférieur au niveau auquel « devrait » donner accès le diplôme » (Lemistre, 2014).

Le déclassement professionnel, dans son approche adéquationniste, suppose des correspondances entre le niveau de diplôme et l'emploi. Mais « les jeunes occupent des emplois qui ne « correspondent » pas forcément aux spécialités qu'ils ont étudiées pendant leurs formation ». Cette « inadéquation » semble être de mise lors du premier emploi, à la sortie d'études des diplômés (Coupié et al., 2009).

Trois mesures objectives du déclassement professionnel émanent de la littérature⁹².

Nous nous attacherons dans cette section à mesurer le déclassement professionnel objectif.

Selon la nomenclature relative au niveau de diplôme, les individus ayant un bac+5 (Master) sont de niveau 7 (anciennement niveau I)⁹³. Nous supposons donc que les étudiants sortant de formation après obtention de leur diplôme de master (BAC +5), sont destinés à occuper un poste en CDI et de niveau cadre. Dans le cas contraire, nous pourrions estimer que les diplômés sont déclassés.

Nous aborderons la question du déclassement professionnel de la même manière que le déclassement salarial.

Dans un premier temps nous identifierons la qualité de l'emploi occupé par les diplômés de master de notre échantillon. Puis, nous examinerons quelles compétences non académiques influencent les critères de déclassement professionnel des diplômés.

⁹² Pour les détails Cf. C. Le déclassement des diplômés de l'enseignement supérieur p32.

⁹³ Décret n° 2019-14 du 8 janvier 2019, le niveau 7 est le niveau le plus élevé après le doctorat et l'habilitation à diriger des recherches

SECTION 2. COMPETENCES NON ACADEMIQUES ET NIVEAU D'EMPLOI

A. Qualité et niveau de l'emploi occupé par les diplômés de master

Nous avons fait le choix de mesurer la qualité de l'emploi occupé par les diplômés selon le niveau de l'emploi, le statut de l'emploi.

En termes de niveau de l'emploi, la hiérarchisation se base sur la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles des individus interrogés comme suit :

Tableau 48. Nomenclature des catégories socioprofessionnelles définie pour l'échantillon

Catégories socioprofessionnelles	
1	Ingénieurs, cadres et professions intellectuelles supérieures
2	Professions Intermédiaires
3	Employés
4	Autres personnes (artisans, commerçants, professions libérales, manœuvres, ouvriers, autres) ⁹⁴

Les données descriptives nous indiquent que le statut « Ingénieurs, cadres et professions intellectuelles supérieures » constitue la catégorie socioprofessionnelle la plus large dans l'échantillon. En effet, plus de la moitié des diplômés de l'échantillon (58,1 %) occupent ce statut avec une répartition équilibrée entre les hommes et les femmes (respectivement 49,7 % et 50,3 %).

Néanmoins, si ces données semblent positives, deux nuances sont à apporter.

- D'une part, si un diplômé sur deux des « Ingénieurs, cadres et professions intellectuelles supérieures » est une femme, la part des « Ingénieurs, cadres et professions

⁹⁴ La catégorie « Autres » recouvre des catégories socio-professionnelles diverses, regroupées du fait du faible effectif que chacune d'elle constituait. Les résultats pour cette catégorie sont donc à nuancer

intellectuelles supérieures » dans la population féminine (52,8 %) est bien inférieure à celle de la population masculine (64,8 %).

- D'autre part, 41,9 % des diplômés occupent un niveau différent de celui auquel leur formation les prépare. Notamment 15,9 % des hommes et 22,4 % sont de niveau « professions intermédiaires » et 9,4 % des hommes et 16,6 % des femmes sont « employés ».

Des disparités s'observent également selon la composante de formation. En effet, si plus de 80 % des diplômés issus des « Sciences de santé », des « Sciences et technique » et de l'« ESPE » sont « Ingénieurs, cadres et professions intellectuelles supérieures » (respectivement 92,31 %, 89,02 % et 80,36 %), moins de la moitié des diplômés des composantes « Droit science économique et politique », « Langues et communication », « Science vie, terre et environnement » et « IAE » le sont (respectivement 48,39 %, 39,29 %, 47,67 % et 47,62 %).

Au vu des éléments théoriques abordés dans les chapitres précédents, nous pouvons affirmer qu'une part des diplômés de notre échantillon subit un déclassement professionnel en termes de niveau de l'emploi occupé.

Examinons à présent l'effet des compétences non académiques sur ces critères objectifs de la qualité de l'emploi.

Les premiers résultats présentés ci-dessous consiste à mesurer l'effet des variables de contrôle sur le niveau de l'emploi. Le tableau 49 identifie le rôle des variables de contrôle sur la probabilité d'être « Ingénieurs, cadres, professions intellectuelles supérieures, enseignant ».

L'effet des variables de contrôle reste identique au modèle sur le salaire.

Tableau 49. Effet des variables de contrôle sur la probabilité d'être « Ingénieurs, cadres, professions intellectuelles supérieures, enseignant » (N = 609)

		Modèle 12	
Modalité de référence	Modalité active	Exp (B)	Sig.
Caractéristiques socio-démographiques et scolaires			
Age		1.033	*
Homme	Femme	.641	**
Composante humaines	Droit, Sciences économique et politique (DSEP)	.909	ns
	Langues et communication	.274	**
	Lettres et philosophie	.338	*
	Sciences de santé	3.330	ns
	Sciences du sport (STAPS)	.418	ns
	Sciences et technique	3.585	***
	Sciences, vie, terre et environnement (SVTE)	.748	ns
	IAE	1.156	ns
	ESPE	.377	**
Caractéristiques professionnelles			
Employeur entreprise privée	Employeur Service public	1.070	ns
	Employeur Organisme à but lucratif/association	1.398	ns
	Employeur Entreprise publique	.936	ns
	Employeur Indépendant	.977	ns
	Autres employeurs	.338	ns
Cdi	Fonctionnaires	4.281	***
	Professions libérales	22.248	***
	Contrat doctoral, d'apprentissage, professionnel	.537	ns
	CDD	.810	ns
	Autres statut	.676	ns
Temps plein	Temps partiel	.796	ns
Secteur d'activité industrie	Santé humaine et action sociale	.861	ns
	Activités financière et d'assurance	.469	ns

	Activités spécialisées, scientifique et technique	1.408	ns
	Administration publique	1.216	ns
	Arts, culture et activités récréatives	.683	ns
	Commerce	.227	**
	Enseignement	3.719	**
	Information et communication	2.159	ns
	Autres	.433	**
Constante		.838	ns
R ² de Nagelkerke		37.2 %	

Ces premiers résultats mettent en évidence le rôle de certaines caractéristiques sociodémographiques, scolaires et professionnelles sur la probabilité d'être « ingénieurs, cadres, professions intellectuelles supérieures, enseignants » à hauteur de 37.2 %.

Ainsi, l'âge joue positivement sur la probabilité de devenir « Ingénieurs, cadres, professions intellectuelles supérieures, enseignants », tandis qu'être une femme plutôt qu'un homme réduit les chances d'occuper un poste de ce niveau.

Par ailleurs, être issu des composantes de formation « Langues et communication », « Lettres et philosophie » ou « ESPE » réduit les chances d'être cadres par rapport à un diplômé sortant de « Sciences humaines ». Néanmoins être issu des « Sciences et techniques » est plus favorable pour devenir « ingénieurs, cadres, professions intellectuelles supérieures, enseignants » qu'être issu des « Sciences humaines ».

Les diplômés ayant le statut de fonctionnaire ou appartenant à une profession libérale ont une plus grande probabilité d'être « ingénieurs, cadres, professions intellectuelles supérieures, enseignants » que les détenteurs d'un contrat à durée indéterminée (CDI).

Enfin, un diplômé exerçant dans le secteur de l'industrie a plus de chance d'être « ingénieurs, cadres, professions intellectuelles supérieures, enseignants » mais moins qu'un diplômé exerçant dans l'enseignement.

Ces quelques constats nous permettent maintenant d'examiner, à partir d'un modèle économétrique, le rôle des compétences non académiques sur le niveau « ingénieurs, cadres, professions intellectuelles supérieures, enseignants ».

B. Niveau de l'emploi occupé et rôle des compétences non académiques

Les compétences non académiques sont considérées individuellement. L'effet des compétences sera donc analysé dans le tableau 50 (modèle 14) ci-dessous détaillé.

Modèle 14. Effet des compétences non académiques sur la probabilité d'être « ingénieurs, cadres, professions intellectuelles supérieures, enseignants »

Probabilité d'être de niveau « ingénieurs, cadres, professions intellectuelles supérieures, enseignants » = f ((âge, genre, composantes de formation, employeurs, secteur d'activité, temps de travail, statut de l'emploi, compétences non académiques)

Tableau 50. Effet des compétences non académiques sur le niveau de l'emploi des diplômés (N = 518)

Modalité de référence	Modalité active	Modèle 13		Modèle 14	
		Exp (B)	Sig.	Exp (B)	Sig.
Caractéristiques socio-démographiques					
Age				1.020	ns
Homme	Femme			.632	*
Caractéristiques scolaires					
Composante Sciences humaines	Droit, Sciences économique et politique (DSEP)			1.131	ns
	Langues et communication			.360	ns
	Lettres et philosophie			.457	ns
	Sciences de santé			8.448	*
	Sciences du sport (STAPS)			.554	ns
	Sciences et technique			4.378	*
	Sciences, vie, terre et environnement (SVTE)			.784	ns
	IAE			2.230	ns
	ESPE			.441	ns
Caractéristiques professionnelles					
Employeur entreprise privée	Employeur Service public			1.699	ns
	Employeur Organisme à but lucratif/association			2.369	*

	Employeur Entreprise publique			1.414	ns
	Employeur Indépendant			1.773	ns
	Autres employeurs			.416	ns
Cdi	Fonctionnaires			3.730	**
	Professions libérales			26.778	***
	Contrat doctoral, d'apprentissage, professionnel			.550	ns
	CDD			.734	ns
	Autres statut			.840	ns
Temps plein	Temps partiel			.913	ns
Secteur d'activité industrie	Santé humaine et action sociale			.760	ns
	Activités financière et d'assurance			.445	ns
	Activités spécialisées, scientifique et technique			1.338	ns
	Administration publique			1.061	ns
	Arts, culture et activités récréatives			.491	ns
	Commerce			.193	**
	Enseignement			3.560	**
	Information et communication			2.694	ns
	Autres			.341	**
Compétences non académiques					

Non compétent courtoisie	Compétent courtoisie	1.216	ns	.930	ns
Non compétent travail en équipe	Compétent travail en équipe	3.299	ns	4.756	*
Non compétent communication	Compétent communication	.350	ns	.370	ns
Non compétent gestion de conflit	Compétent gestion de conflit	1.590	ns	1.745	ns
Non compétent motivant	Compétent motivant	1.662	ns	1.590	ns
Non compétent leadership	Compétent leadership	.624	ns	.649	ns
Non compétent curiosité	Compétent curiosité	.492	ns	1.385	ns
Non compétent respect, intégrité, honnêteté	Compétent respect, intégrité, honnêteté	.739	ns	.527	ns
Non compétent adaptabilité, flexibilité	Compétent adaptabilité, flexibilité	1.225	ns	1.074	ns
Non compétent minutieux	Compétent minutieux	1.493	ns	2.417	ns
Non compétent confiance en soi	Compétent confiance en soi	3.159	***	2.750	*
Non compétent tolérance au stress	Compétent tolérance au stress	1.294	ns	1.542	ns
Non compétent autonomie	Compétent autonomie	.482	ns	.523	ns
Non compétent dynamisme, réactivité	Compétent dynamisme, réactivité	1.277	ns	.694	ns
Non compétent persévérance, motivation	Compétent persévérance, motivation	.332	*	.418	ns
Non compétent gestion du temps	Compétent gestion du temps	.710	ns	.722	ns
Non compétent éthique professionnelle	Compétent éthique professionnelle	1.158	ns	.938	ns
Non compétent avoir de l'ambition	Compétent avoir de l'ambition	.828	ns	.929	ns
Non compétent positif	Compétent positif	.303	**	.372	ns

Non compétent apprentissage continu	Compétent apprentissage continu	1.907	ns	3.302	ns
Non compétent innovation, créativité	Compétent innovation, créativité	.601	ns	.415	*
Non compétent pensée critique	Compétent pensée critique	1.268	ns	.759	ns
Constante		3.813	ns	.689	ns
R ² de Nagelkerke		8.6 %		43.4 %	

L'analyse ci-dessus permet d'identifier quelle(s) compétence(s) impacte(nt) la probabilité d'être « ingénieurs, cadres, professions intellectuelles supérieures, enseignants ».

Les caractéristiques sociodémographiques, scolaires et professionnelles présentent principalement les mêmes conclusions que précédemment en termes de niveau et de secteur d'activité. L'âge n'influence plus la probabilité d'être « ingénieurs, cadres, professions intellectuelles supérieures, enseignants », et les diplômés issus des composantes « Langues et communication », « Lettre et philosophie » et « ESPE » n'ont plus d'avantages relatifs. Les composantes « Sciences de santé » et « Sciences et technique » augmentent positivement et significativement la probabilité d'être « ingénieurs, cadres, professions intellectuelles supérieures, enseignants ».

L'analyse proposée est plus détaillée et permet d'identifier l'effet des compétences non académiques sur la probabilité d'être « ingénieurs, cadres, professions intellectuelles supérieures, enseignants ». Les résultats mettent en avant l'effet de trois compétences non académiques. Le fait de détenir la compétence « Innovation, créativité » va jouer un rôle négatif sur la probabilité d'être « ingénieurs, cadres, professions intellectuelles supérieures, enseignants », tandis que les compétences de « Travail en équipe, collaboration, coopération » et « Confiance en soi » vont favoriser la probabilité d'être « ingénieurs, cadres, professions intellectuelles supérieures, enseignants ».

Être créatif n'est pas une compétence demandée pour occuper un tel poste. Comme nous avons pu l'exprimer précédemment, la créativité a un effet positif et significatif sur la probabilité de retrouver un emploi et, sur le revenu. Son effet sur la probabilité d'occuper un emploi de « ingénieurs, cadres, professions intellectuelles supérieures, enseignants » est cette fois négatif. L'étude de Dirani (2017) n'a pas montré d'effet sur les emplois de cadres, ni même sur le fait d'occuper des postes de direction, pourtant, les individus dotés d'une grande créativité sont « des individus qui expriment leur créativité à partir de routines et qui s'appuient sur des bases de connaissances parfois complexes pour réaliser une tâche ou juger une situation. Ils sont associés [...] à des niveaux d'éducation souvent élevés ». (Chantelot, 2010, cité par Dirani, 2017). L'économie actuelle basée sur l'innovation pourraient faire de la créativité une compétence requise dans un grand nombre de secteurs.

Être capable de travailler en équipe, et avoir confiance en soi vont être les compétences essentielles pour occuper des postes de ce niveau. Ces compétences sont souvent recherchées sur le marché du travail.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, les managers sont amenés de plus en plus à travailler en équipe, faisant de la compétence « travail en équipe, coopération, collaboration », une des plus fréquemment citées par les recruteurs (Katz, 1974 ; Wellington, 2005 ; Robles, 2012 ; Deming, 2017). Les organisations de plus de 100 individus ont recours pour plus de 80 % au travail en équipe (Cohen et Bailey, 1997, cités par Donahue et Klimoski, 2004). Les entreprises vont donc rechercher des individus capables de travailler en équipe pour accroître leur performance.

La « Confiance en soi » est également une compétence valorisée et requise pour occuper un poste de niveau « ingénieurs, cadres, professions intellectuelles supérieures, enseignants ». Il est donc recommandé aux diplômés de détenir cette compétence afin de faire valoir ses actions/décisions auprès de ses pairs, supérieurs et collaborateurs. Cette compétence permet d'être réaliste sur ses capacités, de relever des défis, de ne pas craindre les critiques, de débloquer des situations, de rebondir en cas d'échec. A l'inverse, le manque de confiance en soi va de pair avec une faible estime de soi, qui peut entraîner une incapacité à faire face aux obstacles rencontrés, une augmentation de l'anxiété, etc. La « confiance en soi » détermine donc (au moins en partie) la performance de l'individu (Galand, 2011a).

Être capable de travailler en équipe, avoir confiance en soi et ne pas être créatif vont participer à occuper un emploi en adéquation avec le niveau de diplôme des diplômés. Détenir ces compétences va permettre d'occuper un emploi de qualité et de diminuer le risque d'être déclassé en occupant un poste de niveau inférieur à celui de « ingénieurs, cadres, professions intellectuelles supérieures, enseignants ». Il serait intéressant de prolonger cette analyse par l'identification des compétences non académiques qui permettraient d'occuper un emploi lié au domaine de formation.

Le troisième critère de la qualité de l'emploi qui est analysé dans ce chapitre est le statut de l'emploi. Nous considérons que la qualité de l'emploi occupé sera dégradée si le diplômé occupe un emploi à durée déterminée.

SECTION 3. COMPETENCES NON ACADEMIQUES ET STATUT DE L'EMPLOI

A. Qualité de l'emploi et statut de l'emploi occupé par les diplômés de master

1. Description de l'échantillon

Comme nous l'avons précisé dans la description de notre échantillon, les statuts de l'emploi des diplômés de master sont majoritairement :

- Le contrat à durée indéterminée pour 37,59 % des hommes et 28,8 % des femmes
- Le contrat à durée déterminée pour 29,7 % des hommes et 31,86 % des femmes
- Le statut de fonctionnaire pour 15,79 % des hommes et 23,27 % des femmes.
- Les professions libérales pour 3 % des hommes et 3,32 % des femmes

Plus de huit diplômés sur dix occupent l'un de ces statuts d'emploi (86,08 % des hommes et 87,25 % des femmes).

Les femmes sont par ailleurs plus nombreuses à occuper des CDD ou à être fonctionnaires que les hommes qui sont pour plus d'un tiers en CDI.

Les emplois intérimaires ou vacataires sont très peu représentés dans notre échantillon.

L'analyse selon les composantes de formation montre des différences. Ainsi, les diplômés issus des composantes « Langues et communication », « Sciences de santé », « Sciences et technique » et l'« IAE » occupent en majorité des contrats à durée indéterminée.

Les diplômés des composantes « Droit, sciences économique et politique », « Lettres et philosophie », « Sciences du sport », « Sciences humaines » et « Sciences vie, terre et environnement » sont majoritairement en contrats à durée déterminée. Enfin et sans réelle surprise, les diplômés de l'« ESPE » sont majoritairement fonctionnaires.

Les résultats ci-dessus mettent en évidence une prédominance des hommes pour les contrats en CDI. Par ailleurs, la qualité du statut de l'emploi est plus ou moins bonne selon la filière.

Il semble préférable d'être un homme issu des composantes « Langues et communication », « Sciences de santé », « Sciences et technique » ou « IAE » pour bénéficier d'un statut de l'emploi en adéquation avec le diplôme obtenu.

2. *Rôle des variables de contrôle sur le statut de l'emploi*

L'analyse ci-dessous permet de déterminer le rôle de variables de contrôle, déterminées précédemment, sur la probabilité d'occuper un poste à durée indéterminée.

La variable « statut de l'emploi occupé », initialement nominale, a été dichotomisée puisque l'objectif est de déterminer l'effet des compétences non académiques sur la probabilité d'être en emploi à durée indéterminée (EDI). La construction de cette variable s'appuie sur les travaux de Lopez et al., (2002). Ces auteurs distinguent les emplois à durée indéterminée (EDI) des emplois à durée déterminée (EDD) :

- Les emplois à durée indéterminée (EDI) recouvrent les CDI classiques, les emplois de fonctionnaires, le travail indépendant.
- Les emplois à durée déterminée (EDD) regroupent le reste (emploi en CDD, intérimaire, vacataires, emplois aidés, etc.)

Sont ainsi regroupés les CDI, les fonctionnaires et les professions libérales d'une part et d'autre part les contrats à durée déterminée, les contrats d'étude (doctoral, de professionnalisation et d'apprentissage) et les emplois précaires (intérimaires, emplois aidés, vacation, saisonnier, etc.).

Les variables de contrôle sont le genre, l'âge, la composante de formation, le niveau de l'emploi, l'employeur, le secteur d'activité et la quotité de travail. Dans ce modèle le niveau de l'emploi a été réintroduit comme variable explicative et la variable relative au statut de l'emploi a été retirée puisque qu'elle constitue la variable à expliquer dans ce modèle.

Comme indiqué précédemment le tableau ci-dessous participe à la compréhension des analyses suivantes.

Tableau 51. Effet des variables de contrôle sur la probabilité d'être en emploi à durée indéterminée (N = 602).

		Modèle 15	
Modalité de référence	Modalité active	Exp (B)	Sig.
Caractéristiques socio-démographiques et scolaires			
Age		1.092	***
Homme	Femme	.962	ns
Composante humaines	Droit, Sciences économique et politique (DSEP)	.770	ns
	Langues et communication	.998	ns
	Lettres et philosophie	.584	ns
	Sciences de santé	1.409	ns
	Sciences du sport (STAPS)	1.508	ns
	Sciences et technique	1,457	ns
	Sciences, vie, terre et environnement (SVTE)	.333	**
	IAE	1.064	ns
	ESPE	2.786	**
Caractéristiques professionnelles			
Employeur entreprise privée	Employeur Service public	.490	**
	Employeur Organisme à but lucratif/association	.310	***
	Employeur Entreprise publique	.220	***
	Employeur Indépendant	.343	ns
	Autres employeurs	3.720	**
Niveau ingénieurs, cadres, professions intellectuelles supérieures, enseignants	Professions intermédiaires	.623	*
	Employés	.573	*
	Autres niveaux	.185	***
Temps plein	Temps partiel	.346	***
Secteur d'activité industrie	Santé humaine et action sociale	1.810	ns
	Activités financière et d'assurance	4.240	**
	Activités spécialisées, scientifique et technique	.711	ns
	Administration publique	.095	***
	Arts, culture et activités récréatives	.944	ns

	Commerce	2.929	ns
	Enseignement	2.387	*
	Information et communication	1.220	ns
	Autres	1.264	ns
Constante		.193	**
R ² de Nagelkerke		39 %	

L'analyse réalisée indique que le modèle explique pour 39 % de la probabilité d'occuper un emploi à durée indéterminée. Les variables influençant cette probabilité de manière significative sont l'âge, deux composantes de formation, les employeurs, le niveau de l'emploi, la quotité de travail et trois secteurs d'activité.

Être plus âgé favorise l'accès à un emploi à durée indéterminée. En effet, l'augmentation de l'âge accroît la probabilité d'avoir acquis de l'expérience, ce qui peut expliquer ce résultat positif. D'ailleurs l'âge est souvent utilisé dans la littérature comme une variable proxy⁹⁵ de l'expérience du fait de la forte corrélation entre ces deux variables.

La composante « Sciences humaines » augmente les chances d'être en emploi à durée indéterminée par rapport à la composante « SVTE », mais réduit les chances par rapport à la composante « ESPE ». Ce résultat semble logique puisque suivre une formation au sein de l'ESPE a pour finalité le fait de devenir enseignant pour une grande partie des étudiants. Aussi, être fonctionnaire accroît significativement les chances d'être en emploi à durée indéterminée.

Travailler pour une entreprise privée accroît les chances d'être en emploi à durée indéterminée par rapport aux autres employeurs (service public, organisme à but lucratif, entreprise publique). Cela peut paraître étrange lorsque l'on considère le secteur public, qui offre davantage d'emploi à durée indéterminée. Néanmoins, les données mettent en évidence une augmentation des agents contractuels dans le service public, ce qui peut également expliquer ce résultat. Comme le précise Olivier (2021) « la fonction publique a représenté une opportunité d'emploi pour 27% des jeunes de la Génération 2010 en début de vie active. Pour la moitié d'entre eux, l'emploi public aura prédominé au cours de leurs sept premières années de vie professionnelle. La première expérience dans le secteur est à 80 % sur CDD, devenu la norme

⁹⁵ Un proxy est une variable de remplacement, utilisée à la place de la variable d'intérêt lorsque cette dernière ne peut être mesurée directement.

des premières embauches, comme dans le privé. La stabilisation statutaire y est en revanche plus lente. ». Enfin, la catégorie « autres » met en avant un effet positif sur la probabilité d'occuper un emploi à durée indéterminée par rapport aux diplômés travaillant dans une entreprise privée. Cette catégorie « autres » peut renfermer des employeurs nommés différemment mais qui appartiennent à la catégorie du secteur public.

Être à temps plein joue favorablement sur la probabilité d'être employé à durée indéterminée par rapport à un emploi à temps partiel. Enfin, travailler dans le secteur de l'industrie augmente les chances d'occuper un emploi à durée indéterminée par rapport au secteur de l'administration publique. On observe l'effet inverse pour les personnes qui travaillent dans le secteur des activités financières et d'assurance ou encore de l'enseignement.

La suite de l'analyse intègre les compétences non académiques afin d'identifier l'existence d'un effet net de ces compétences sur la probabilité d'occuper un emploi à durée indéterminée en raisonnant *toutes choses égales par ailleurs*.

B. Effets des compétences non académiques sur le statut de l'emploi

Déterminer si les diplômés occupent des emplois de qualité, et si les compétences non académiques peuvent influencer la qualité de l'emploi occupé, passera par le recours à la modélisation.

Le modèle 17, est construit comme suit :

Probabilité d'être en emploi à durée indéterminée = f (âge, genre, composantes de formation, employeur, secteur d'activité, temps de travail, niveau de l'emploi, compétences non académiques)

Tableau 52. Effet des compétences non académiques sur la probabilité d'occuper un emploi à durée indéterminée (N = 515)

Modalité de référence	Modalité active	Modèle 16		Modèle 17	
		Exp(B)	Sig.	Exp(B)	Sig.
Caractéristiques socio-démographiques et scolaires					
Age				1.099	***
Homme	Femme			.979	ns
Caractéristiques scolaires					
Composante Sciences humaines	Droit, Sciences économique et politique (DSEP)			.957	ns
	Langues et communication			1.323	ns
	Lettres et philosophie			.628	ns
	Sciences de santé			1.604	ns
	Sciences du sport (STAPS)			2.094	ns
	Sciences et technique			1.943	ns
	Sciences, vie, terre et environnement (SVTE)			.481	ns
	IAE			1.107	ns
	ESPE			3.816	**
Caractéristiques professionnelles					
Employeur entreprise privée	Employeur Service public			.329	***
	Employeur Organisme à but lucratif/association			.189	***

	Employeur Entreprise publique			.232	**
	Employeur Indépendant			.077	ns
	Autres employeurs			2.233	ns
Niveau Ingénieurs, cadres, professions intellectuelles supérieures, enseignants	Professions intermédiaires			.661	ns
	Employés			.438	**
	Autres			.163	***
Temps plein	Temps partiel			.343	***
Secteur d'activité industrie	Santé humaine et action sociale			2.320	ns
	Activités financière et d'assurance			4.825	**
	Activités spécialisées, scientifique et technique			.952	ns
	Administration publique			.146	**
	Arts, culture et activités récréatives			1.046	ns
	Commerce			2.885	ns
	Enseignement			3.298	**
	Information et communication			1.838	ns
	Autres			1.401	ns
Compétences non académiques					
Non compétent courtoisie	Compétent courtoisie	.711	ns	.857	ns
Non compétent travail en équipe	Compétent travail en équipe	.865	ns	.313	ns

Non compétent communication	Compétent communication	.668	ns	1.685	ns
Non compétent gestion de conflit	Compétent gestion de conflit	.904	ns	.818	ns
Non compétent motivant	Compétent motivant	1.352	ns	1.205	ns
Non compétent leadership	Compétent leadership	.597	*	.649	ns
Non compétent curiosité	Compétent curiosité	.200	**	.371	ns
Non compétent respect, intégrité, honnêteté	Compétent respect, intégrité, honnêteté	.555	ns	.331	ns
Non compétent adaptabilité, flexibilité	Compétent adaptabilité, flexibilité	1.470	ns	1.454	ns
Non compétent minutieux	Compétent minutieux	.535	ns	.569	ns
Non compétent confiance en soi	Compétent confiance en soi	1.686	ns	1.088	ns
Non compétent tolérance au stress	Compétent tolérance au stress	1.254	ns	.965	ns
Non compétent autonomie	Compétent autonomie	.358	ns	.518	ns
Non compétent dynamisme, réactivité	Compétent dynamisme, réactivité	1.874	ns	2.310	ns
Non compétent persévérance, motivation	Compétent persévérance, motivation	.396	ns	.344	ns
Non compétent gestion du temps	Compétent gestion du temps	.929	ns	1.313	ns
Non compétent éthique professionnelle	Compétent éthique professionnelle	1.362	ns	.975	ns
Non compétent avoir de l'ambition	Compétent avoir de l'ambition	2.395	**	3.628	***
Non compétent positif	Compétent positif	1.431	ns	1.926	ns
Non compétent apprentissage continu	Compétent apprentissage continu	1.275	ns	1.356	ns
Non compétent innovation, créativité	Compétent innovation, créativité	.729	ns	.682	ns

Non compétent pensée critique	Compétent pensée critique	1.015	ns	.722	ns
Constante		20.784	***	1.722	ns
R ² de Nagelkerke		8.8 %		44.2 %	

Les compétences non académiques introduites au modèle 16 expliquent 8,8 % de la probabilité d'occuper un emploi à durée indéterminée (tableau 52). Les résultats mettent en évidence un effet brut négatif des compétences de « Leadership, influence » et de « Curiosité, ouverture d'esprit, poser des questions » et un effet positif de la compétence « Avoir de l'ambition, être réaliste sur l'avancement de carrière »

Les variables introduites dans le modèle 17 en raisonnant *toutes choses égales par ailleurs*, permettent d'expliquer près de la moitié de la probabilité d'occuper un emploi à durée indéterminée (44.2 %).

Les résultats de l'analyse des variables de contrôle sur le statut de l'emploi indiquent un effet significatif et positif de l'âge sur la variable EDI. En effet, un an de plus augmente la probabilité d'être en emploi à durée indéterminée. Tout comme nous le précisons dans l'analyse précédente, l'âge est corrélé à l'expérience, ce qui favoriserait l'accès à un emploi à durée indéterminée.

La composante « ESPE » favorise l'emploi à durée indéterminée par rapport à la composante « Sciences humaines ». De la même manière, ce résultat est cohérent puisque les enseignants issus de l'ESPE, occupent majoritairement des emplois à durée indéterminée.

Un diplômé en emploi à temps plein, qui travaille au sein d'une entreprise privée, ou dont le niveau de l'emploi est « ingénieurs, cadres ou professions intellectuelles supérieures » aura plus de chance d'être en emploi à durée indéterminée qu'un diplômé à temps partiel, occupant un emploi de niveau « employé » ou travaillant pour la fonction publique, une association ou une entreprise publique.

Enfin, travailler dans le secteur de l'industrie est plus avantageux que travailler dans l'administration publique pour accroître ses chances d'occuper un emploi à durée indéterminée mais moins avantageux que travailler dans les secteurs des activités financières et d'assurances ou de l'enseignement.

La compétence intra-personnelle « Avoir de l'ambition, être réaliste sur l'avancement de carrière », qui occupe la 17^{ème} position du classement des compétences non académiques développées en formation, est la seule compétence non académique qui influence la probabilité d'occuper un emploi durée indéterminée.

L'influence positive de cette compétence peut être due au fait que l'ambition renvoie à la capacité de l'individu de prétendre au succès dans ce qu'il entreprend, d'aller au-delà de ce qui

est possible et attendu. Cette ambition au niveau individuel peut ainsi entraîner des répercussions positives sur l'entreprise. L'ambition est un moteur pour l'individu, et accroîtrait sa créativité.

Cette compétence est nécessaire pour être un bon leader. Les leaders ambitieux se concentrent sur les performances parce qu'ils veulent continuellement atteindre des niveaux supérieurs pour eux-mêmes et pour leur entreprise (Marques, 2013). Les employeurs souhaitent des candidats dotés de compétences non académiques qui apportent une valeur ajoutée grâce à ces compétences (Robles, 2012).

RESUME DE CHAPITRE

Ce dernier chapitre nous informe sur le rôle des compétences non académiques sur la qualité de l'emploi des jeunes diplômés de master, critère de l'employabilité (Hillage et Pollard, 1998).

Les critères de qualité de l'emploi ont été identifiés à partir de la littérature et le revenu, le niveau et le statut de l'emploi ont été analysés comme variables dépendantes dans trois modélisations afin d'en tirer les enseignements quant à l'impact que peuvent avoir sur ces critères, les compétences non académiques.

Les résultats résumés dans le tableau ci-dessous, mettent en évidence le rôle positif de compétences principalement intra-personnelles.

Tableau 53. Récapitulatif des compétences non académiques influençant la qualité de l'emploi

Variable dépendante	Variabes indépendantes	Effet de la variable
Salaire	Adaptabilité, flexibilité	+
	Autonomie, prise de décision, de risques, d'initiative, responsabilité, conscienciosité	-
	Dynamisme, réactivité	+
	Innovation, créativité	+
Probabilité d'être ingénieurs, cadres, profession intellectuelles supérieures, enseignants	Travail en équipe, collaboration, coopération	+
	Confiance en soi	+
	Innovation, créativité	-
Probabilité d'être en emploi à durée indéterminée	Avoir de l'ambition, être réaliste sur l'avancement de carrière	+

L'effet positif des compétences non académiques citées ci-dessous se retrouve pour la plupart dans la littérature comme des compétences essentielles à détenir sur le marché du travail (Balcar, 2012 ; Robles, 2012 ; Rosenberg et al., 2012 ; Barbosa et al., 2017).

CONCLUSION GENERALE, LIMITES ET PERSPECTIVES

Ce travail de recherche avait pour objectif la compréhension du rôle des compétences non académiques sur l'employabilité des diplômés de master de l'université.

Les diplômés de l'enseignement supérieur, sont de plus en plus nombreux, du fait de la démocratisation de l'enseignement supérieur, à entrer sur un marché du travail. La croissance massive de l'offre de diplômés ne s'est pourtant pas accompagnée d'une amélioration de l'insertion professionnelle (Dupray, 2000).

Les recruteurs, face à un nombre plus important d'individus aux qualifications semblables, se tournent vers de nouveaux moyens pour discriminer les candidats.

La théorie économique du capital humain, selon laquelle l'investissement dans l'éducation accroît les capacités productives et donc les revenus est remise en cause. L'enseignement permet certes l'acquisition de savoirs mais son rôle serait également celui d'un filtre. Le diplôme informe sur les savoirs appris pendant la formation et offre aux recruteurs la possibilité de trier les candidats (Dupray, 2000).

Pour se distinguer, parmi les nombreux diplômés qui se concurrencent sur les postes de travail, chaque diplômé doit être capable, faute d'expérience, de mettre en avant auprès des recruteurs de nouvelles compétences, il s'agit des compétences non académiques (Bauvet, 2019)

L'objectif de cette recherche consiste à appréhender le rôle de l'université dans le développement des compétences non académiques de plus en plus demandées sur le marché du travail, afin d'identifier le rôle de ces compétences sur l'employabilité des diplômés.

A partir d'une définition de l'employabilité, ont été déterminés les critères de mesure de celle-ci.

Chacun de ces critères a été analysé sous différents angles afin de mesurer l'impact des caractéristiques sociodémographiques, scolaires et professionnelles en notre possession ainsi que des compétences non académiques. Dix-sept modèles sont présentés dans ce travail de recherche, mettant en lumière un certain nombre de résultats que nous rappelons brièvement ici.

Ainsi, le chapitre sixième avait pour objectif de vérifier deux hypothèses. La première hypothèse consistait à analyser si l'université développait des compétences non académiques et si oui, ces compétences non académiques correspondaient-elles aux compétences mobilisées en emploi ?

Dans ce chapitre ont donc été identifiés les niveaux de développement des compétences non académiques par les diplômés de master. Ces compétences ont ensuite été classées selon leur niveau de développement. Les diplômés ont également fait part des compétences utilisées en emploi.

A partir de ces informations ont été élaborés deux classements des compétences non académiques développées en formation et utilisées en emploi. Ce chapitre s'achève sur la comparaison de ces deux classements permettant d'identifier si l'université développe les compétences non académiques utilisées en emploi.

L'université développe des compétences non académiques et plusieurs d'entre-elles sont mobilisées dans l'emploi par les jeunes diplômés de master.

En effet, puisque sur une liste de vingt-deux compétences non académiques proposée aux diplômés, une majorité (vint sur vingt-deux) correspondent globalement aux compétences non académiques utilisées en emploi.

Les hypothèses première et deuxième de recherche peuvent être considérée comme vérifiées.

Le chapitre septième s'est basé sur les indicateurs de l'employabilité (probabilité d'obtenir un emploi, de le conserver et d'en retrouver un autre si nécessaire).

Enfin, les compétences ont été intégré aux modèles d'analyse. Si certaines compétences non académiques sont utiles pour décrocher un premier emploi, ou pour conserver son emploi, elles n'ont pas forcément d'influence pour retrouver un emploi. Leur rôle se distingue selon le critère d'employabilité analysé (Morlaix & Nohu, 2019)

Les résultats indiquent que l'adaptabilité, la flexibilité des diplômés ainsi que leur capacité à travailler en équipe sont des compétences non académiques qui ont favorisé le fait de trouver un premier emploi et de le conserver.

Le chapitre huitième a complété cette analyse de l'employabilité, en considérant la qualité de l'emploi occupé comme composante de l'employabilité. Cette qualité est considérée en termes de salaire, de statut de l'emploi et de niveau de l'emploi.

Le déclassement a été analysé en termes de salaire, les résultats montrent qu'il existe un déclassement salarial des diplômés de master.

Les conclusions ont là encore mis l'accent sur les deux compétences non académiques précitées que sont les compétences d'adaptabilité/flexibilité et de travail en équipe. Mais pour occuper un poste de qualité adaptée au niveau de diplôme les compétences non académiques de dynamisme/réactivité, d'innovation/créativité ainsi que d'ambition vont accroître les chances des diplômés d'occuper des postes de niveau et de statut en adéquation avec leur niveau de formation et percevoir un salaire supérieur au salaire des diplômés de Licence (professionnelle).

Avoir de l'ambition renvoie à la capacité de se positionner au sein d'une entreprise sur le long terme, d'exprimer ses objectifs en termes d'évolution de carrière. Cette compétence va permettre au diplômé de s'envisager comme un élément solide de l'entreprise soutenant ses chances d'occuper un emploi à durée indéterminée.

Cette recherche visait à identifier le rôle des compétences non académiques dans l'employabilité des jeunes diplômés de master de l'université.

La conclusion d'un effet des compétences non académiques sur l'employabilité des diplômés de master est à prendre avec précaution.

En effet, les critères d'employabilité ne sont pas expliqués par l'intégralité des compétences non académiques développées en formation. Sur un total de vingt-deux compétences non académiques proposées, six ont impacté favorablement l'employabilité des diplômés de master. Certaines compétences que l'on retrouve régulièrement dans la littérature telle que la communication, le leadership, la tolérance au stress, la curiosité, l'attitude positive, la résolution de problème, l'éthique professionnelle, la persévérance n'ont pas montré d'effet positif sur les critères d'employabilité des diplômés de notre échantillon. Cela peut être due à plusieurs raisons.

D'une part il est important de noter que certaines compétences n'ont en effet, d'influence que lorsqu'elles sont combinées avec des compétences académiques particulières, c'est cette complémentarité entre compétences académiques et non académiques qui démontrera l'apport des compétences non académiques (Barbosa, Freire, Santos, 2017) sur l'insertion ou sur les performances des diplômés.

Par ailleurs, il convient d'indiquer que l'outil de collecte de données comporte des limites.

L'utilisation d'un outil existant à certes facilité la transmission et la collecte de données mais a restreint nos possibilités quant aux choix des questions à poser aux diplômés. Ces restrictions

ne nous ont pas permis d'expliciter chaque concept de compétence non académiques, ni de créer nos propres mesures pour chaque compétence. De plus, le questionnaire existant étant *a priori* long, nous avons dû faire des choix quant aux compétences à intégrer, nous poussant à associer certaines compétences ayant pu réduire leur pouvoir explicatif dans les modèles.

De même l'évaluation du niveau de développement des compétences non académiques laissé au jugement des diplômés, pourrait être amélioré par un outil de mesure des compétences non académiques à partir de plusieurs items par compétences.

Ces améliorations à prévoir pour un prochain outil de collecte permettraient d'éviter des incompréhensions quant à la définition de chaque compétence choisie et d'éviter les biais, notamment de désirabilité.

Statistiquement les compétences étant mesurées sur une échelle de Lickert en 4 points plutôt qu'en 7 point réduit la précision dans le cadre d'une analyse par scores. Pourtant, cette échelle octroie la possibilité de distinguer les diplômés par niveau de développement de compétences. Des analyses supplémentaires auraient pu être réalisées afin d'identifier l'impact des compétences selon le niveau de développement des compétences.

Néanmoins, le choix d'interroger des étudiants récemment diplômés, permet de réduire, si ce n'est d'éviter la surestimation ou sous-estimations des réponses quant au développement des compétences non académiques et celles utilisées en emploi. En interrogeant les diplômés plusieurs années après la fin de leurs études sur leur perception du niveau de développement des compétences développées pendant leur formation, le déclaratif serait moins fiable.

Enfin, les diverses définitions de l'employabilité mettent en avant l'importance de considérer le contexte économique et l'organisation au sein des entreprises pour déterminer et mesurer l'employabilité des individus. Ce manque d'information a limité notre travail à l'employabilité individuelle.

Cependant, compte tenu des limites indiquées ci-dessus, nous pouvons mettre en avant l'intérêt de notre travail de recherche.

Il permet de mettre en lumière le passage de la formation à l'emploi des diplômés de master universitaire. La variété des composantes de formation permet de préciser les différences selon celles-ci.

La distinction renseignée du genre à l'entrée sur le marché du travail, a permis de confirmer qu'à niveau de formation égale, des différenciations de genre existent déjà.

Notre attention s'est portée sur le rôle des compétences non académiques couramment citées dans la littérature. La méthode d'acquisition des compétences non académiques durant la formation n'est pas déterminée. Cela ne permet pas de déterminer la volonté de l'université dans le développement de celles-ci. Il serait intéressant de distinguer le développement formel des compétences non académiques au sein des formations du développement informel, à l'initiative de l'étudiant.

Si le rôle des compétences non académiques sur l'employabilité des diplômés de master est bien établi, la course au développement économique et à l'innovation ne permet pas de définir les compétences nécessaires sur le marché du travail à long terme. En effet, de nouvelles compétences font leur apparition et leurs rôles restent à étudier.

BIBLIOGRAPHIE

- Abbet, J.-P. (2016). Rôle des compétences sociales et sens de leur interactivité dans la formation : Quelles implications pour la recherche et les pratiques pédagogiques ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 41.
- Abdul Karim, A. M., Abdullah, N., Abdul Rahman, A. M., Noah, S., Wan Jaafar, W. M., Othman, J., Borhan, L., Badushah, J., & Said, H. (2012). A nationwide comparative study between private and public university students' soft skills. *Asia Pacific Education Review*, 13, 541-548.
- Affichard, J. (1981). Quels emplois après l'école : La valeur des titres scolaires depuis 1973. *Economie et Statistique*, 134(1), 7-26.
- Affichard, J. (1983). Nomenclatures de formation et pratiques de classement. *Formation Emploi*, 4(1), 47-61.
- Alaluf, M. (1986). *Le temps du travail : Formation, emploi et qualification en sociologie du travail*. Editions de l'Université de Bruxelles.
- Albandea, I., & Giret, J.-F. (2016). L'effet des soft-skills sur la rémunération des diplômés. *Net.doc*, 149, 5-28.
- Albouy, V., & Tavan, C. (2007). Accès à l'enseignement supérieur en France : Une démocratisation réelle mais de faible ampleur. *Economie et Statistique*, 410(1), 3-twenty-two.
- Albrecht, W., & Sack, R. (2000). Accounting Education : Charting the Course Through A Perilous Future. *Accounting Education Series*, 16, 76.
- Alet, C. (2011). Emploi : Le diplôme contre le chômage. *Alternatives Economiques*, 302(5), 54-54.

- Almlund, M., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., & Kautz, T. D. (2011). *Personality Psychology and Economics* (Working Paper N° 16822). National Bureau of Economic Research.
- Amherdt, C.-H., & Su, Z. (1997). Vers une gestion renouvelée des ressources humaines dans les organisations virtuelles. *Revue de Gestion Des Ressources Humaines*, 23, 14-26.
- Andersson, H., & Bergman, L. R. (2011). The role of task persistence in young adolescence for successful educational and occupational attainment in middle adulthood. *Developmental Psychology*, 47(4), 950-960.
- Andrews, J., & Higson, H. (2008). Graduate Employability, « Soft Skills » Versus « Hard » Business Knowledge : A European Study. *Higher Education in Europe*, 33, 411-422.
- Araújo-Pereira, L., & Rodrigues, A. C. (2013, janvier 28). *Competências transversais dos recém-diplomados do ensino superior no mercado global*. IV Conference Research and Intervention in Human Resources, Setúbal, Portugal.
- Arrow, K. J. (1973). Higher education as a filter. *Journal of Public Economics*, 2(3), 193-216.
- Arthur, M. B., & Rousseau, D. M. (1996). *The Boundaryless Career : A New Employment Principle for a New Organizational Era*. Oxford University Press.
- Arthur, M., Khapova, S., & Wilderom, C. (2005). Career success in a boundaryless career world. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 177-202.
- Aschieri, G. (2012). *Réussir la démocratisation de l'enseignement supérieur : L'enjeu du premier cycle*. Editions des Journaux Officiels.
- Assiter, A. (1995). *Transferable Skills in Higher Education*. Routledge.
- Aubret, J. (2002). P. Zarifian. Le modèle de la compétence. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31(1), 149-151.
- Bailly, F., & Léné, A. (2015). Post-face : Retour sur le concept de compétences non académiques. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 130, 69-78.
- Balcar, J. (2012). *The « Soft Five » in Romania* (SSRN Scholarly Paper ID 2566557). Social

Science Research Network.

- Balcar, J. (2016). Is it better to invest in hard or soft skills? *The Economic and Labour Relations Review*, 27, 453-470.
- Barbosa, I., Freire, C., & Santos, M. (2017). The Transferable Skills Development Programme of a Portuguese Economics and Management Faculty : The Perceptions of Graduate Students. In C. Machado, *Competencies and (Global) Talent Management* (p. 25-47).
- Baujard, C. (2019). Transmission générationnelle des savoirs professionnels : Compétences transversales et formation des étudiants en alternance. *Éducation permanente*, 218, 83-96.
- Bauvet, S. (2019). Les enjeux sociaux de la reconnaissance des compétences transversales. *Education permanente*, 218, 11-20.
- Bauvet, S., Letor, C., Manach, M., & al, et. (2019). Quelle reconnaissance des compétences transversales ? (Dossier). *Education permanente*, 218, 5-191.
- Beaupere, N., Blanchard, M., Lemistre, P., & Menard, B. (2019). Diplômés de master et d'écoles : Quand les compétences s'emmêlent. *Éducation permanente*, 218, 97-108.
- Becker, G. S. (1975). *Human Capital : A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education, Second Edition*. NBER.
- Bender, A.-F., Cadin, L., & Saint-Giniez, V. (2000). Carrières nomades et contextes nationaux. *Revue Française de Gestion des Ressources Humaines*, 37, 76-96.
- Bender, A.-F., Dejoux, C., & Wechtler, H. (2009a). Boundaryless careers. *Revue de gestion des ressources humaines*, 73(3), 19-36.
- Bender, A.-F., Dejoux, C., & Wechtler, H. (2009b). Carrières nomades et compétences émotionnelles. *Revue de gestion des ressources humaines*, 73, 19.
- Benguigui, G. (1981). La sélection des cadres. *Sociologie du travail*, 23(3), 294-307.
- Berdrow, I., & Evers, F. (2010). Bases of competence : An instrument for self and institutional

- assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 419-434.
- Berton, F. (2006, mars). *Le lien compétence-individu, une relation ni directe, ni immédiate*. Journée d'étude Usages sociaux de la notion de "compétence" : quels savoirs ? quels individus ?, Paris, France.
- Besucco, N., & Tallard, M. (1999). L'encadrement collectif de la gestion des compétences : Un nouvel enjeu pour la négociation de branche ? *Sociologie du Travail*, 41(2), 123-141.
- Björnavold, J., Brugia, M., & Le Mouillour, I. (2010). *Changing qualifications, A review of qualifications policies and practices* (N° 84). Cedefop.
- Boltanski, L. (1981). Review of L'univers politique et syndical des cadres. *Revue française de sociologie*, 22(1), 127-130.
- Bongrand, P. (2012). Building and Economicizing the French Educational System during the early 1950s : How an Institution Got Functionalized. *Politix*, 98(2), 35-56.
- Borghans, L., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., & Weel, B. ter. (2008). The Economics and Psychology of Personality Traits. *Journal of Human Resources*, 43(4), 972-1059.
- Borghans, L., & Golsteyn, B. (2007). Skill transferability, regret and mobility. *Applied Economics*, 39(13), 1663-1677.
- Borghans, L., ter Weel, B., & Weinberg, B. (2008). Interpersonal Styles and Labor Market Outcomes. *Journal of Human Resources*, 43(4), 815-858.
- Borghans, L., ter Weel, B., & Weinberg, B. A. (2006). *People People : Social Capital and the Labor-Market Outcomes of Underrepresented Groups* (Working Paper N° 11985). National Bureau of Economic Research.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30(1), 3-6. <https://doi.org/10.3406/arss.1979.2654>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Editions de Minuit.

- Boutannoura, R., & Bentaleb, C. (2017). Le concept de la carrière protéenne : Quelle portée compréhensive ? Cas des cadres de la génération Y au Maroc. *Revue internationale des sciences de l'organisation*, 4, 123-148.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1975). The Problem with Human Capital Theory-A Marxian Critique. *American Economic Review*, 65(2), 74-82.
- Bowles, S., & Gintis, H. (2002). Schooling in Capitalist America Revisited. *Sociology of Education*, 75(1), 1-18.
- Bowles, S., Gintis, H., & Osborne, M. (2001). The Determinants of Earnings : A Behavioral Approach. *Journal of Economic Literature*, 39(4), 1137-1176.
- Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager. A Model For Effective Performance*. Wiley.
- Boyatzis, R. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27, 5-12.
- Branche-Seigeot, A., & Giret, J.-F. (2014). Le niveau de compétences de base peut-il expliquer le déclassement ou le surclassement sur le marché du travail ? *Economies et sociétés*, 9, 1439-1471.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5(1), 35-52.
- Breton, H., & Alves Aloisio, C. (2019). Savoirs expérientiels et approches compétences en santé. *Éducation permanente*, 218, 173-180.
- Brucy, G., & Rope, F. (2000). *Suffit-il de scolariser ?* Atelier.
- Buscatto, M. (2006). Introduction : Quand la qualification fait débat(s). *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 96, 5-10.
- Cabannes, P.-Y. (2014). Trois décennies d'évolutions du marché du travail. In INSEE, *Trente ans de vie économique et sociale* (p. 55-67). INSEE.
- Cabral-Cardoso, C. (2006). Portuguese Management Between Global Rhetoric and Local

- Reality : The Case of Human Resource Management. *Management Research: Journal of the Iberoamerican Academy of Management*, 4(3), 193-204.
- Cain, G. (1976). The Challenge of Segmented Labor Market Theories to Orthodox Theory : A Survey. *Journal of Economic Literature*, 14(4), 1215-1257.
- Calmand, J., Giret, J.-F., Lemistre, P., & Ménard, B. (2015). Les jeunes diplômés de bac+5 s'estiment-ils compétents pour occuper leurs emplois ? *Bref*, 340, 4.
- Canals, V., Diebolt, C., & Jaoul-Grammare, M. (2016). Education, productivite et gain. Retour sur les approches critiques de l'enchaînement causal de la théorie du capital humain. *Studia Oeconomica Posnaniensia*, 4(3), 137-162.
- Cerdin, J. L. (2004). Les carrières dans un contexte global. *Management & Avenir*, 1(1), 155.
- Champy-Remoussenard, P. (2010). Paul Jean-Jacques & Rose José (dir.). Les relations formation-emploi en 55 questions. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 171, 156-158.
- Chapoulie, J.-M. (2001). Comment écrire l'histoire de la sociologie : L'exemple d'un classique ignoré, Le paysan polonais en Europe et en Amérique. *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, 5(2), 143-169.
- Charlot, A. (1983). Les universités, le marché du travail et les emplois : Monopole, concurrence et déclassement. *Formation Emploi*, 3(1), 55-63.
- Chen, G., Donahue, L., & Klimoski, R. (2004). Training Undergraduates to Work in Organizational Teams. *Academy of Management*, 3(1), 27-40.
- Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : Un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le Travail Humain*, 74, 1-30.
- Coupié, T., Giret, J.-F., & Lopez, A. (2005). Des formations initiales aux premiers emplois : Une correspondance plutôt mal assurée. In J.-F. Giret, A. Lopez, & J. Rose, *Des formations pour quels emplois ?* (p. 79-96). La Découverte.

- Couppié, T., Giret, J.-F., & Lopez, A. (2009). Obtenir un emploi dans son domaine de formation : un enjeu très relatif dans l'insertion des jeunes. *INSEE-Références « Formation-Emploi » édition 2009*, 43-56.
- Cristol, D. (2013). *La fabrique des managers : Identités et rapports aux savoirs* [Thèse de doctorat, Université de Nanterre - Paris X].
- Dadoy, M. (1987). La notion de qualification chez Georges Friedmann. *Sociologie du travail*, 29(1), 15-34.
- Dahan, J., & Dufour, Y. (2012). Réussir sa carrière : Qu'est-ce que cela signifie ? *Gestion*, 37, 6-18.
- Dany, F., & Livian, Y.-F. (2002). *La nouvelle gestion des cadres : Employabilité, individualisation et vie au travail*. Vuibert.
- Defélix, C. (2005). Définir et reconnaître les compétences des salariés dans les organisations : La négociation invisible. *Negotiations*, 4(2), 7-20.
- Defresne, F., & Krop, J. (2016). La massification scolaire sous la Ve république. *Éducation & formations*, 91, 5.
- Delobbe, N. (2006). Comment gérer les carrières aujourd'hui ? In C. Lévy-Leboyer, C. Louche, & J.-P. Rolland, *RH, les apports de la psychologie du travail* (p. 151-174). Editions d'Organisation.
- Demailly, L. (1987). La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du travail*, 29(1), 59-69. <https://doi.org/10.3406/sotra.1987.2352>
- Deming, D. J. (2015). *The Growing Importance of Social Skills in the Labor Market* (Working Paper N° 21473). National Bureau of Economic Research.
- Deming, D. J. (2017). The Growing Importance of Social Skills in the Labor Market*. *The Quarterly Journal of Economics*, 132(4), 1593-1640.
- Dirani, A. (2017). *Créativité, insertion professionnelle et parcours de formation : Une étude*

- empirique des inégalités de créativité, de leurs effets et leur construction* [Thèse de doctorat, Université de Bourgogne].
- Drummond, I., Wiltshire, J., & Nixon, I. (1998). Personal transferable skills in higher education: The problems of implementing good practice. *Quality Assurance in Education*, 6(1), 19-27.
- Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du travail*, 38(2), 179-193.
- Dupray, A. (2000). Le rôle du diplôme sur le marché du travail: Filtre d'aptitudes ou certification de compétences productives? *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 261-289.
- Durand, J.-P. (2000). Les enjeux de la logique compétence. *Gérer & comprendre*, 62.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école*. Presses Universitaires de France.
<https://www.cairn.info/les-inegalites-sociales-a-l-ecole--9782130526933.htm>
- Duru-Bellat, M. (2007). Progrès statistiques et glissements conceptuels dans l'analyse des inégalités sociales à l'école. *Revue française de pédagogie*, 161(4), 5-14.
- Duru-Bellat, M. (2009). La question du déclassement (mesure, faits, interprétation)... *Notes & Documents de l'OSC*, 2009-01, 16.
- Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 130, 13-29.
- Duru-Bellat, M. (2016a). Préface. In J.-F. Giret & S. Morlaix, *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels*. Éditions Universitaires de Dijon.
- Duru-Bellat, M. (2016b). At the school of gender. *Enfances Psy*, 69(1), 90-100.
- Duru-Bellat, M., & Kieffer, A. (2000). La démocratisation de l'enseignement en France: Polémiques autour d'une question d'actualité. *Population*, 55(1), 51-79.

- Duru-Bellat, M., & Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : Déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, 63(1), 123-157.
- Duru-Bellat, M., Kieffer, A., & Marry, C. (2001). La dynamique des scolarités des filles : Le double handicap questionné. *Revue française de sociologie*, 42(2), 251-280.
- Epinoux, N. (2014). Développer les compétences sociales par l'apprentissage coopératif au collège : Apprendre à collaborer pour réaliser un projet collectif en EPS et en sciences physiques. *Formation et profession*, 22(3), 37-47.
- Erhel, C., & Guergoat-Larivière, M. (2016). *Innovations and job quality regimes : A joint typology for the EU* (hal-01907472; Université Paris1 Panthéon-Sorbonne (Post-Print and Working Papers)). QuInnE - Quality of Jobs and Innovation Generated Employment Outcomes.
- Essaber, A. (2021). Les déterminants individuels de l'employabilité des primo-chercheurs d'emploi au Maroc. *Revue Marocaine de Management, Logistique et Transport*, 3, Article 3.
- Everaere, C. (2000). La compétence : Un compromis multidimensionnel fragile. *Gestion*, 17(4), 1-19.
- Evers, F. T., Rush, J. C., & Berdrow, I. (1998). *The Bases of Competence : Skills for Lifelong Learning and Employability*. Wiley.
- Fallows, S., & Steven, C. (2000). Building employability skills into the higher education curriculum : A university-wide initiative. *Education + Training*, 42(2), 75-83.
- Fanchini, A. (2016). *Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle III : L'effet de l'accompagnement scolaire* [These de doctorat, Université de Bourgogne].
- Farmer, J., & Campbell, F. (1997). Information professionals, CPD and transferable skills. *Library Management*, 18(3), 129-134.
- Fointiat, V., & Roques, M. (2000). Employabilité et formation (classique versus en alternance) :

- Étude structurale d'une représentation sociale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29(4), 587-598.
- Fondeur Y. (1999), « Le « déclassement » à l'embauche », Etude réalisée pour le Commissariat Général du Plan, IRES.
- Forgeot, G., & Gautié, J. (1997). Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement. *Economie et Statistique*, 304(1), 53-74.
- Forquin, J.-C. (1971). Bourdieu (Pierre), Passeron (Jean-Claude). —La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 15(1), 39-44.
- Forquin, J.-C. (1980). La sociologie des inégalités d'éducation : Principales orientations, principaux résultats depuis 1965. *Revue française de pédagogie*, 51, 77-92.
- Frayssinhes, J. (2019). Compétence, expérience, connaissances et savoirs transférables : Études comparatiste à visée transdisciplinaire. *Éducation permanente*, 218, 43-54.
- Friedmann, G. (1956). *Le travail en miettes : Spécialisation et loisirs*. Gallimard.
- Galand, B. (2011). Avoir confiance en soi. In É. Bourgeois & G. Chapelle, *Apprendre et faire apprendre* (p. 255-268). Presses Universitaires de France.
- Gazier, B. (1999). Assurance-chômage, employabilité et marchés transitionnels du travail. *Université Panthéon-Sorbonne (Paris 1), Papiers d'Economie Mathématique et Applications*, 2-18.
- Gazier, B. (2017). Les dynamiques des versions opérationnelles de l'employabilité, entre individuel et collectif. In *Post-Print* (hal-03217454; Post-Print). HAL.
- Gendron, B. (2019). Les compétences transversales, nouvelles compétences académiques. *Éducation permanente*, 218, 161-172.
- Giraud, L., & Roger, A. (2011). Les étapes de carrière à l'épreuve du temps. *Humanisme et Entreprise*, 302(2), 13-28.

- Giraud, L., Dany F., Roger, A. Les étapes de carrière sont-elles toujours d'actualité ?. 21^o congrès de l'Association Francophone de Gestion des Ressources Humaines (AGRH), Oct 2011, Marrakech, Maroc. 20 p. halshs-00681249
- Giret, J.-F. (2005). Quand les jeunes s'estiment déclassés. In J.-F. Giret, A. Lopez, & J. Rose, *Des formations pour quels emplois ?* (p. 279-288). La Découverte.
- Giret, J.-F. (2011). *De l'enseignement supérieur de masse à l'économie de la connaissance : La valeur des diplômes en question* [Rapport d'Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences Economiques]. Institut de Recherche sur l'Education : Sociologie et Economie de l'Education (IREDU).
- Giret, J.-F. (2015). Les mesures de la relation formation-emploi. *Revue française de pédagogie*, 192(3), 23-36.
- Giret, J.-F. (2016). Introduction. In J.-F. Giret & S. Morlaix, *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels* (p. 15-19). Editions Universitaires de Dijon.
- Giret, J.-F., & Beaupère, N. (2008). Étudier l'insertion des étudiants : Les enjeux méthodologiques posés par le suivi de l'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur au niveau local, régional et national. *Notes Emploi Formation*, 28, 50.
- Giret, J.-F., & Lemistre, P. (2004). Le déclassement à l'embauche des jeunes : Vers un changement de la valeur des diplômes? *Brussels Economic Review*, 47, 483-504.
- Giret, J.-F., & Morlaix, S. (2016). *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels*. Éditions Universitaires de Dijon.
- Giret, J.-F., Nauze-Fichet, E., & Tomasini, M. (2006). Le déclassement des jeunes sur le marché du travail. In INSEE, *Données sociales : La société française* (p. 307-314). Insee.
- Givord, P., & Wilner, L. (2015). When Does the Stepping-Stone Work? Fixed-Term Contracts Versus Temporary Agency Work in Changing Economic Conditions. *Journal of*

- Applied Econometrics*, 30(5), 787-805.
- Goswami, R. (2013). *Importance of Soft Skills in the employability of IT students*. Proceedings of National Conference on Emerging Trends: Innovations and Challenges in IT.
- Goux, D., & Maurin, É. (1995). Origine sociale et destinée scolaire. L'inégalité des chances devant l'enseignement à travers les enquêtes FQP 1970, 1977, 1985 et 1993. *Revue française de sociologie*, 36(1), 81-121.
- Goux, D., & Maurin, É. (1997). Démocratisation de l'école et persistance des inégalités : Mobilité sociale : La part de l'hérédité et de la formation. *Economie et Statistique*, 306, 27-29.
- Green, F. (1998). *The Value of Skills* (Working Paper N° 9819). Department of Economics Discussion Paper.
- Guégnard C., Calmand J., Giret J.-F., Paul J.-J., 2008, « La valorisation des compétences des diplômés de l'enseignement supérieur en Europe », *Bref, Céreq*, 257.
- Guillard, A., & Roussel, J. (2010). Le capital humain en gestion des ressources humaines : Éclairages sur le succès d'un concept. *Management Avenir*, 31(1), 160-181.
- Gutman, L. M., & Schoon, I. (2013). *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. A literature review* [Report]. Education Endowment Foundation.
- Guyon, M. (2019). L'écoute, une compétence sociale. *Éducation Permanente*, 218, 55-62.
- Hall, R. (2002). Enterprise resource planning systems and organizational change : Transforming work organization? *Strategic Change*, 11(5), 263-270.
- Hart Research Associates. (2015). *Falling short? College learning and career success*. Washington, DC: Hart Research Associates and the Association of American Colleges & Universities.
- Harvey, L., Moon, S., Geall, V., & Bower, R. (1997). Graduates' Work : Implications of Organizational Change for the Development of Student Attributes. *Industry and Higher*

Education, 11(5), 287-296.

Hassen, N. B., & Hofaidhllaoui, M. (2012). La “empleabilidad” de los asalariados : ¿Un factor de desempeño de la empresa? *Recherches en Sciences de Gestion*, 91(4), 129-150.

Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464.

Heckman, J. J., Lochner, L., & Taber, C. (1998). *Explaining Rising Wage Inequality : Explorations with a Dynamic General Equilibrium Model of Labor Earnings with Heterogeneous Agents* (Working Paper N° 6384). National Bureau of Economic Research.

Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411-482.

Hillage, J., & Pollard, E. (1998). Employability : Developing a framework for policy analysis. *Labour Market Trends*, 107, 83-84.

Hirschi, A. (2012). The career resources model : An integrative framework for career counsellors. *British Journal of Guidance & Counselling - BRIT J GUID COUNS*, 40, 1-15.

Hofaidhllaoui, M., & Peretti, J. M. (2013). Diversité et employabilité. *Revue internationale sur le travail et la société*, 11(1), 27-44.

Hoffelder, K. (2013, mai 7). *Special Report : Accounting for Accounting Skills*. CFO.

Holland, J. L., & Baird, L. (1968). An Interpersonal Competency Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 28, 503-510.

Hurrell, S., Scholarios, D., & Thompson, P. (2013). More than a ‘humpty dumpty’ term : Strengthening the conceptualization of soft skills. *Economic and Industrial Democracy*, 34, 161-182.

- Insee. (2019). *France, portrait social*. Insee.
- Insee. (2020). *Tableaux de l'économie française, année 2020*. Insee.
- Jackson, D. (2010). An international profile of industry-relevant competencies and skill gaps in modern graduates. *The International Journal of Management Education - IJMIE*, 8, 29-58.
- Journal officiel (JORF) n° 0170 du 23/07/1976*. (1976, juillet 23). Légifrance.
- Jugnot, S., Epiphane, D., & Calmand, J. (2010). Les chiffres des lettres : L'insertion des diplômés de lettres et sciences humaines. *Céreq Bref*, 274, 4.
- Kahn, S., & Rey, B. (2016). La notion de compétence : Une approche épistémologique. *Éducation et francophonie*, 44(2), 4-18.
- Kanter, R. M. (1989). The new managerial work. *Harvard Business Review*, 67(6), 85-92.
- Katz, R. L. (1955). *Skills of an effective administrator*. 33, 33-42.
- Kearns, P. (2001). *Generic Skills for the New Economy. Review of Research*. National Centre for Vocational Education Research.
- Kennel, S. (2019). La place des compétences transversales dans la formation universitaire. *Éducation permanente*, 218, 63-72.
- Kuhn, P., & Weinberger, C. (2005). Leadership Skills and Wages. *Journal of Labor Economics*, 23(3), 395-436.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Gallimard / Le Seuil.
- Lainé, F. (2011). Compétences transversales et compétences transférables. *Note d'analyse - CAS, n°219*, 11 p.
- Laughton, D., & Montanheiro, L. (1996). Core skills in higher education : The student perspective. *Education + Training*, 38(4), 17-24.
- Le Boterf, G. (2002). De quel concept de compétence avons-nous besoin ? *Soins Cadres*, 41,

20-22.

Le Boterf, G. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives : Agir et réussir avec compétences, les réponses à 100 questions*. Éditions Eyrolles.

Lefresne, F. (2003). *Les jeunes et l'emploi*. La Découverte.

Lelièvre, C. (2016). Le « socle commun ». *Carrefours de l'éducation*, 41(1), 169-182.

Lemistre, P. (2003). Dévalorisation des diplômes et accès au premier emploi. *Revue d'économie politique*, 113(1), 37-58.

Lemistre, P. (2007). Diplômes et emplois occupés par les jeunes. Une correspondance à revoir. *Note du LIRHE*, 438, 27.

Lemistre, P. (2014). Déclassement et chômage : Une dégradation pour les plus diplômés ? | Céreq. *Net.doc*, 123, 24.

Léné, A. (2003, novembre 20). *Le management par les compétences, l'engagement problématique des acteurs dans la relation de travail*. La représentation économique de l'acteur au travail, Université de Lille 1.

Lenzen, B., Denervaud, H., & Poussin, B. (2012, janvier). Les compétences personnelles et sociales en question. Illustration à travers deux outils d'évaluation en éducation physique et sportive. *Actes en ligne du 24ème colloque de l'ADMEE-Europe « L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel »*. L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel, Genève.

Leplat, J. (1995). À propos des compétences incorporées. *Éducation permanente*, 123, 101-113.

Letor, C. (2006). Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : Le cas des enseignants: *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 53, 1-36.

Letor, C. (2019). Évaluer les compétences transversales dans l'enseignement supérieur. *Education permanente*, 218, 21-30.

Lévy-Garboua, L. (1976). Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de

- masse. *Revue française de sociologie*, 17(1), 53-80.
- Lichtenberger, Y. (1999). Compétence, organisation du travail et confrontation sociale. *Formation Emploi*, 67(1), 93-107.
- Lietard, B. (2019). Réforme de la formation : Soyons vigilants ! *Éducation permanente*, 218, 199-206.
- Lleras, C. (2008). Do skills and behaviors in high school matter? The contribution of noncognitive factors in explaining differences in educational attainment and earnings. *Social Science Research*, 37(3), 888-902.
- Lopez, A., Epiphane, D., Bertrand, H., Couppié, T., Eckert, H., Giret, J.-F., Joseph, O., Marchal, N., Martinelli, D., Molinari-Perrier, M., Moullet, S., Pougard, I., Sigot, J.-C., & qualifications, C. d'études et de recherches sur les. (2002). *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la Génération 98*. Céreq.
- Lorrain, M.-J., Martin, A., Nicolas, C., & Zerdani, T. (2019). Faut-il enseigner les compétences transversales en école de gestion ? *Éducation permanente*, 218, 153-160.
- Loufrani-Fedida, S., & Saint-Germes, È. (2013). Compétences individuelles et employabilité : Essai de clarification de leur articulation. *@GRH*, 7(2), 13-40.
- Mahmoudi, R. (2014). Cycle de carrière objectif et cycle de carrière subjectif : Essai de structuration - cas Worldwide express. *Management & Avenir*, 72(6), 35-49.
- Manach, M. (2019). *Étude de la construction de compétences sociales par une analyse de l'activité en situation de formation : Transformation du rapport à soi et aux autres* [Thèse de doctorat, Université Rennes 2].
- Manach, M., Archieri, C., & Guerin, J. (2019). Définir et repérer la dimension sociale de la compétence. *Éducation permanente*, 218, 31-42.
- Mansfield, B. (2004). Competence in transition. *Journal of European Industrial Training*, 28, 296-309.

- Marchand, O., & Minni, C. (2019). The Major Transformations of the French Labour Market Since the Early 1960s. *Economie et Statistique*, 510-511-512, 89-107.
- Marques, J. (2013). Understanding the Strength of Gentleness : Soft-Skilled Leadership on the Rise. *Journal of Business Ethics*, 116, 163-171.
- Martineau, S. (2006). *La question des compétences : tour d'horizon socio-historique de la notion et analyse conceptuelle* 74p.) Université du Québec à Trois-Rivières : Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle e enseignement (LAPIDE).
- Matteson, M., Anderson, L., & Boyden, C. (2016). « Soft Skills » : A Phrase in Search of Meaning. *portal Libraries and the Academy*, 16(1), 71-88.
- Maurin, L. (2016). Des emplois plus précaires. *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, 44(9), 22-22.
- Maurin, L., & Savidan, P. (2007). *L'État des inégalités en France 2009*. Belin.
- Ménard, B. (2014). Sortants du supérieur : La hausse du niveau de formation n'empêche pas celle du chômage. *Bref du CEREQ*, 322, 1-4.
- Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : Une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 55(1), 15-50.
- Mincer, J. (1958). Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *Journal of Political Economy*, 66(4), 281-302.
- Mingat, A., & Eicher, J.-C. (1982). Higher education and employment markets in France. *Higher Education*, 11(2), 211.
- Mintzberg, H. (1973). Strategy-Making in Three Modes. *California Management Review*, 16(2), 44-53.
- Mirvis, P., & Hall, D. (1994). Psychological Success and the Boundaryless Career. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 365-380.
- Moineau, C., & Tortochot, E. (2019). Agir en couteau suisse : Une compétence transversale du

- designer ? *Éducation permanente*, 218, 119-132.
- Monjardet, D. (1987). Compétence et qualification comme principes d'analyse de l'action policière. *Sociologie du travail*, 29(1), 47-58. <https://doi.org/10.3406/sotra.1987.2351>
- Morice-Ramat, A. (2015). *Approche psychométrique de l'empathie, de la résilience et de la maîtrise émotionnelle chez les internes de médecine générale de Nantes* [Thèse de doctorat]. Université de Nantes.
- Morlaix, S. (2015). Les compétences sociales à l'école primaire : Essai de mesure et effets sur la réussite. *Carrefours de l'éducation*, 40(2), 183-200.
- Morlaix, S. (2016). Les compétences sociales : Quels apports dans la compréhension des différences de réussite à l'école primaire ? In J.-F. Giret & S. Morlaix, *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels* (p. 21-37). Éditions Universitaires de Dijon.
- Morlaix, S., & Nohu, N. (2019). Compétences transversales et employabilité : De l'université au marché du travail. *Éducation permanente*, 218, 109-118.
- Moss, P., & Tilly, C. (1996). "Soft" Skills and Race : An Investigation of Black Men's Employment Problems. *Work and Occupations*, 23(3), 252-276.
- Mouhetti, S. (2021). Les soft skills dans le secteur tertiaire au Maroc : Quelle perception des dirigeants ? *International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics*, 2(5), 482-495.
- Nabi, G., & Bagley, D. (1998). Graduates' Perceptions of Transferable Personal Skills and Future Career Preparation in the UK. *Career Development International*, 3, 31-39.
- Nauze-Fichet, E., & Tomasini, M. (2002). Diplôme et insertion sur le marché du travail : Approches socioprofessionnelle et salariale du déclassement suivi d'un commentaire de Saïd Hanchane et Eric Verdier. *Économie et Statistique*, 354(1), 21-48.
- Ng, T. W. H., Eby, L. T., Sorensen, K. L., & Feldman, D. C. (2005). Predictors of Objective

- and Subjective Career Success : A Meta-Analysis. *Personnel Psychology*, 58(2), 367-408.
- OCDE. (2005). *Définition and selection of key competencies : Executive summary*. OCDE.
- OCDE. (2010). *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE*. OCDE.
- OCDE. (2020a). *L'importance des compétences. Résultats supplémentaires de l'évaluation des compétences des adultes* (Juillet 2020). OCDE.
- OCDE. (2020b). *Regards sur l'éducation 2020 : Les indicateurs de l'OCDE*. OCDE.
- OCDE. (2022). *Niveau de formation des adultes (indicateurs)* [Data OECD]. OCDE.
- Oiry, E. (2004). *De la qualification à la compétence, rupture ou continuité ?* L'Harmattan.
- Oiry, E. (2005). Qualification et compétence : Deux sœurs jumelles ? *Revue française de gestion*, 158(5), 13-34.
- Oiry, E., & d'Iribarne, A. (2001). La notion de compétence : Continuités et changements par rapport à la notion de qualification. *Sociologie du travail*, 43(1), 49-66.
- Joseph Olivier, La fonction publique en début de vie active, des chemins diversifiés vers la stabilisation, Céreq Bref, n° 414, 2021, 4 p.
- O'Neal, M. A. (1985). Managerial skills and values—For today and tomorrow. *Personnel*, 62, 49-55.
- Oosterbeek, H., Praag, M., & Ijsselstein, A. (2010). The Impact Entrepreneurship Education on Entrepreneurship Skills and Motivation. *European Economic Review*, 54, 442-454.
- Orozco, M. A. S. (2003). *Définition and Selection of Competencies : Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo) Summary of the final report " Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*.
- Othmane, J. (2011). *L'employabilité : Définition, création d'une échelle de mesure et contribution à l'étude des déterminants* [Thèse de doctorat, Lyon 3].
- Paul, J.-J., & Rose, J. (2008). *Les relations formation-emploi en 55 questions*. Dunod.

- Paul, J.-J., & Suleman, F. (2005). La production de connaissances dans la société de la connaissance : Quel rôle pour le système éducatif? *Education et sociétés*, 15(1), 19-43.
- Pavard, A., & Loarer, E. (2009). Pavard, A. & Loarer, E. (2009). Intelligence émotionnelle en situation de recrutement : Une étude de validité incrémentielle. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 15(2), 151-166. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 15(2), 151-166.
- Pereira, O., & Costa, C. (2017). The importance of soft skills in the university academic curriculum : The perceptions of the students in the new society of knowledge. *International Journal of Business and Social Research*, 7(6), 1-12.
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences, de quoi parle-t-on en parlant de compétences? *Actes du 15e Colloque annuel de l'Association Québécoise de Pédagogie Collégiale*. Pour s'y retrouver, pour se retrouver, le renouveau de l'enseignement collégiale, Université de Sherbrook.
- Peterson, T., & Van Fleet, D. (2004). The ongoing legacy of R.L. Katz : An updated typology of management skills. *Management Decision*, 42, 1297-1308.
- Phelps, E. S. (1972). The Statistical Theory of Racism and Sexism. *The American Economic Review*, 62(4), 659-661.
- Piotet, F. (2009). Métier, classification, statut, compétence : La qualification en débat. *Education et sociétés*, 23.
- Plaisant, O., Courtois, R., Réveillère, C., Mendelson, G., & John, O. (2010). Validation par analyse factorielle du Big Five Inventory français (BFI-Fr). Analyse Convergente avec le NEO-PI-R [Factor structure and internal reliability of the French Big Five Inventory (BFI-Fr). Convergent and discriminant validation with the NEO-PI-R]. *Annales Médico-psychologiques revue psychiatrique*, 168, 97-106.
- Poirier, T. (2016). *Développer les compétences non académiques dans l'enseignement*

- supérieur : Les enseignements de quelques initiatives dans différents pays.* Éditions Universitaires de Dijon.
- Poulain, É. (2001). Le capital humain, d'une conception substantielle à un modèle représentationnel. *Revue économique*, 52(1), 91-116.
- Poulin, M. (2019). Quelle transférabilité pour les compétences syndicales? *Éducation permanente*, 218, 181-192.
- Pralong, J. (2011). Vygostki, la carriérologie profane et le succès de carrière. *Management & Avenir*, 42(2), 89-110.
- Pralong, J., & Peretti-Ndiaye, M. (2016). Les cadres devraient-ils être « nomades »? *Revue française de gestion*, 260(7), 91-109.
- Prost, A. (1982). Quand l'école de Jules Ferry est-elle morte? *Histoire de l'éducation*, 14(1), 25-40.
- Prost, A. (1992). *L'Enseignement s'est-il démocratisé?* Presses Universitaires de France.
- Provost, M. (1989). L'employabilité et la gestion de l'exclusion du travail. *Nouvelles pratiques sociales*, 2(2), 71-82.
- Psacharopoulos, G. (2009). *Returns to investment in higher education : A European survey.* European Commission.
- Rainsbury, E., Hodges, D. L., Burchell, N., & Lay, M. C. (2002). Ranking workplace competencies : Student and graduate perceptions. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 3(2), 8-18.
- Ramlall, S., & Ramlall, D. (2014). The Value of Soft-Skills in the Accounting Profession : Perspectives of Current Accounting Students. *Advances in Research*, 2(11), 645-654.
- Ramlall, S., & Ramlall, P. (2016). An Effective MBA : Perspectives of Students, Faculty, and Employers. *Journal of Management and Strategy*, 7(3), 18-22.
- Ramlall, S., & Ramlall, P. (2018). Developing and Teaching Online MBA Courses : Strategies

- for Enhancing Course Effectiveness. *Management and Organizational Studies*, 5, 23.
- Ramo, L., Saris, W., & Boyatzis, R. (2009). The impact of social and emotional competencies on effectiveness of Spanish executives. *Journal of Management Development*, 28, 771-793.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. ESF.
- Robles, M. M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453-465.
- Rosenberg, S., Heimler, R., & Morote, E. S. (2012). Basic employability skills : A triangular design approach. *Education + Training*, 54, 7-20.
- Rot, G., & Vatin, F. (2004). Les avatars du « travail à la CHAÎNE » dans l'œuvre de Georges Friedmann (1931-1966). *Genèses*, 57(4), 23-40.
- Rot, G., & Vatin, F. (2017). The poetics of automation. *Cogent Arts & Humanities*, 4(1), 1312681.
- Rothwell, A., & Arnold, J. (2007). Self-perceived employability : Development and validation of a scale. *Personnel Review*, 36(1), 23-41.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). *Highlights from the OECD Project Definition and Selection Competencies : Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)* [Speeches/Meeting Papers]. OCDE
- Sawadogo, A. F. W. (2020). *L'entreprenariat au Burkina Faso : Analyse économique des choix occupationnels sur le marché du travail et de l'intention d'entreprendre des étudiants*
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Selz, M., & Thélot, C. (2004). L'évolution de la rentabilité salariale de la formation initiale et de l'expérience en France depuis trente-cinq ans. *Population*, 59(1), 11-50.
- Selz, M., & Vallet, L.-A. (2006). La démocratisation de l'enseignement et son paradoxe

- apparent. *INSEE*, 101-107.
- Smith, A. (1776). *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations*. W. Strahan and t. Cadell.
- Souhait, M., Hernandez, L., & Chevalier, S. (2019). Développer et mesurer les compétences sociales. *Éducation permanente*, 218, 133-142.
- Soussi, S. A. (1998). *Changements technologiques et identité au travail : Le cas des techniciens dans une entreprise industrielle de télécommunications* [Thèse de doctorat, Université de Montréal].
- Stevens, M. J., & Campion, M. A. (1994). The Knowledge, Skill, and Ability Requirements for Teamwork : Implications for Human Resource Management. *Journal of Management*, 20(2), 503-530.
- Stewart, C., Wall, A., & Marciniak, S. (2016). Mixed Signals : Do College Graduates Have the Soft Skills That Employers Want? *Competition Forum*, 14, 276-281.
- Stivers, B. P., & Onifade, E. (2014). student perceptions of introductory accounting and the accounting profession. *Academy of Educational Leadership Journal*, 18(3).
- Stroobants, M. (1993). *Savoir-faire et compétences au travail : Une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Editions de l'Université de Bruxelles.
- Subramanian, K. (2017). Influence of Social Media in Interpersonal Communication. *International Journal Of Scientific Progress and Research (IJSPR)*, 109, 70-75.
- Tallard, M. (2001). L'introduction de la notion de compétence dans les grilles de classification : Genèse et évolution. *Sociétés contemporaines*, 4142(1), 159-187.
- Tardif, J., & Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : Une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée*, 1, 29-45.
- Teulon, F. (1996). *Vocabulaire économique*. Que sais-je.

- Thurow, L. C. (1972). Education and Economic Equality. *Public Interest*, 28, 66-81.
- Véniard, A. (2011). Implication et employabilité : Un engagement réciproque entre salarié et employeur à construire. *Management Avenir*, 49(9), 84-101.
- Vidal, E., & Labre, S. (2019). Quelle université pour l'approche par compétences ? *Éducation permanente*, 218, 73-82.
- Weber, M., Finley, D., Crawford, A., & Rivera, D. (2009). An Exploratory Study Identifying Soft Skill Competencies in Entry-Level Managers. *Tourism and Hospitality Research*, 9, 353-361.
- Weinberger, C. (2011). In Search of the Glass Ceiling : Gender and Earnings Growth among U.S. College Graduates in the 1990S. *Industrial and Labor Relations Review*, 64, 949-980.
- Whittle, S. R., & Murdoch Eaton, D. G. (2001). Attitudes towards transferable skills in medical undergraduates. *Medical Education*, 35(2), 148-153..x
- Wynekoop, J. L., & Walz, D. (2000). Investigating traits of top performing software developers. *Inf. Technol. People*, 13(3), 186-195.
- Wynekoop, J., & Walz, D. (2000). Traits of top performing software developers. *IT & People*, 13, 186-195.
- Zgoulli, S., Swalhi, A., & Tahri, N. (2016). Les pratiques de gestion des ressources humaines en faveur du développement de l'employabilité. *Management Avenir*, 90(8), 15-37.

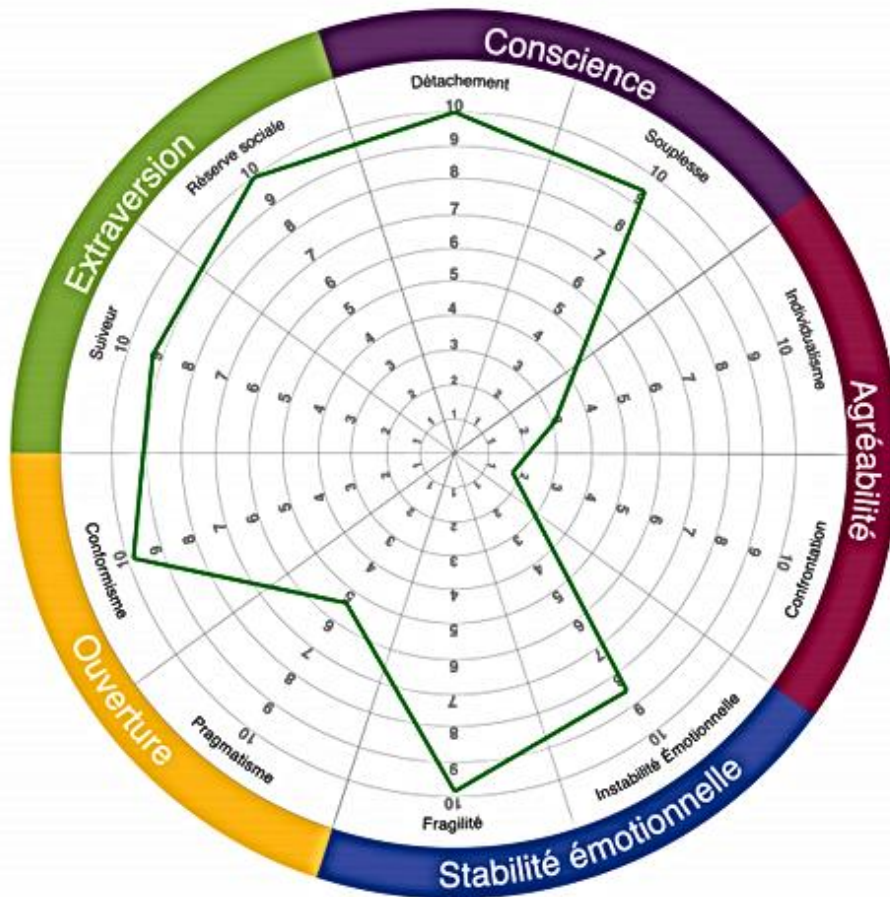
ANNEXES

ANNEXE 1 Les employabilités : trois générations, sept versions principales (Gazier, 2017)	283
ANNEXE 2. Tests mis en place par l'IRP Canada	285
ANNEXE 3. Éléments principaux du questionnaire administré aux diplômés de master	288
ANNEXE 4. Liste des compétences non académiques intégrée au questionnaire proposé aux diplômés	295
ANNEXE 5. Analyses des corrélation (Khi^2) significatives entre le genre et les compétences non académiques	297
ANNEXE 6. Analyses des corrélation (Khi^2) significatives entre la composante de formation et les compétences non académiques	301
ANNEXE 7. Analyses des corrélation (Khi^2) significatives entre le secteur d'activité et les compétences non académiques.....	310
ANNEXE 8. Classement du niveau de développement des compétences non académiques par secteurs d'activité.....	313

Définitions (D.), population concernée (P.) et références de base (R.)	Contenu statistique	Contenu opérationnel
<p>E1. Employabilité dichotomique D. Disponibilité de travailleurs valides P. Familles de chômeurs R. Barnett 1904/Gill 1935</p>	<p>3 critères d'employabilité : - âge (entre 15 et 64 ans) - pas d'incapacités physiques ou mentales - pas de contraintes familiales telles que des enfants en bas âge</p>	<p>Distinction statistique et administrative pour le traitement d'urgence des chômeurs et de leur famille. Les inemployables reçoivent de l'assistance en argent et en nature ; les employables sont affectés à des travaux publics.</p>
<p>E2. Employabilité socio-médicale D. Écart entre les aptitudes d'une personne et les exigences d'un emploi de réhabilitation, ou un emploi régulier P. Personnes handicapées R. Kolstoe et Shafter 1961</p>	<p>Tests et indicateurs individuels : Bilans fonctionnels Échelles partielles d'aptitude professionnelle</p>	<p>But de réhabilitation individuelle : Évaluer et surmonter les barrières à l'emploi régulier. Établissement de priorités et de calendriers.</p>
<p>E3. Employabilité - « politique de main - d'œuvre » D. Écart à l'emploi régulier P. Personnes et groupes désavantagés R. Estes 1974, Mangum 1983</p>	<p>Échelles intégrées d'employabilité pour diagnostics individuels : Combinant des items médicaux avec des items de qualification (formation, expérience de travail) et d'acceptabilité sociale (apparence, passé judiciaire...)</p>	<p>Aider les personnes et groupes désavantagés à obtenir et conserver un emploi. Des « Plans de développement de l'employabilité » prévoient des actions de formation (incluant les aptitudes à « chasser » un emploi) et des actions de placement (incluant des subventions à l'emploi).</p>
<p>E4. Employabilité – flux D. Vitesse de sortie du chômage P. Les groupes de chômeurs R. Ledrut 1966, Salais 1974</p>	<p>Flux de sortie du chômage pour des groupes spécifiés par âge et/ou qualification. Inverse de l'ancienneté moyenne dans le chômage pour un groupe donné. Il existe aussi une employabilité différentielle qui spécifie les difficultés</p>	<p>L'employabilité dépend de la demande agrégée, selon une perspective de répercussions par étages (« trickling down »). Une récession détériore l'employabilité, une expansion l'améliore. Les désavantages d'un groupe</p>

	particulières d'un sous-groupe, liées à des caractéristiques personnelles.	particulier doivent être traités par la croissance, complétée par des politiques sociales, formatrices et antidiscriminatoires.
E5. Employabilité - performance sur le marché du travail D. Performance anticipée sur le marché du travail ; capacité à extraire des gains du travail P. Individus et groupes R. Mallar et al 1982	Résultat de la participation au marché du travail (« labor market outcome ») Pour une période et pour un individu ou un groupe, donnés, probabilité d'être employé, multipliée par la durée probable de l'emploi (en heures) et multipliée par le gain horaire probable.	Sans orientation causale ou politique, ce concept sert à évaluer et comparer les effets de programmes de politiques de l'emploi ou de formation.
E6. Employabilité - initiative D. Négociabilité sur le marché du travail d'un ensemble cumulatif de qualifications individuelles P. Individus R. Kanter 1989, Arthur et Rousseau 1996	Addition du capital humain et du capital social. Le capital humain est l'ensemble des aptitudes productives d'un individu. Le capital social, toujours pour un individu, est un ensemble de liens sociaux constitués en réseaux ; les meilleurs réseaux sont étendus, diversifiés et contrôlés par l'individu.	Perspective globale : développer les initiatives individuelles sur le marché du travail et construire des « carrières sans frontières ». Trois contenus opérationnels : Développer la « formation tout au long de la vie » Améliorer l'information sur le marché du travail Flexibiliser le marché du travail.
E7. Employabilité interactive D. Capacité relative d'un individu à obtenir un emploi normal compte tenu de l'interaction entre ses caractéristiques personnelles et le marché du travail P. Individus et groupes R. Merle 1987, Canadian Labor force development board 1994	Modèles statistiques explicites associant une liste de traits et de trajectoires, individuels, à des contextes du marché du travail et associant de manière probabiliste l'ensemble à une performance observée ou prédite sur le marché du travail (cf. E5).	Réorientation des politiques de l'emploi en faveur de l'activation et de programmes préventifs ; Approches multidimensionnelles et négociées associant les partenaires sociaux, et organisant en parallèle le développement des entreprises et l'adaptation de leurs travailleurs.

IPLC – Inventaire de personnalité Le Corff ⁹⁶



Ces traits de personnalités permettent de mesurer le « style relationnel, émotionnel, cognitif, motivationnel, expérientiel et attitudinal de la personne ». L'analyse de la personnalité est affinée en subdivisant chaque trait de personnalité en deux facettes. Ces facettes viennent compléter l'analyse des traits de la personnalité en permettant de prévoir le comportement professionnel d'un individu, d'évaluer ses motivations et ses sources de satisfaction.

⁹⁶ Issu de IRP Canada www.irpcanada.com



Ce test mesure huit traits de la personnalité et six valeurs fondamentales. Les valeurs viennent ici compléter l'étude de la personnalité afin, notamment de pouvoir comparer des individus aux mêmes traits de personnalité mais qui agiraient différemment selon leurs valeurs.

⁹⁷ *Ibid.*

NEO-PI 3 – Inventaire de personnalité⁹⁸

Le NEO-PI-3 est utilisé au niveau international pour évaluer les traits de personnalité du Big Five. Au niveau psychologique il fait consensus, il permet d'établir un profil précis et fiable de la personnalité.

Il comprend 240 items d'auto-description sur une échelle Likert en cinq points. Il mesure les traits du modèle des Big Five (neuroticisme, extraversion, ouverture, agréabilité et conscience), ainsi que 30 facettes, six par trait de personnalité.



⁹⁸ *Ibid.*

DEVENIR DES DIPLOMÉS DE MASTER 2 en 2016 de L'uB

Cette enquête est couverte par le secret statistique. L'identifiant inscrit ci-dessus ne servira qu'à la relance des étudiants n'ayant pas répondu à l'enquête. Aucune information d'ordre individuel ne sera communiquée. Ce questionnaire est strictement confidentiel.

○ VOUS

1. Quelle est votre date de naissance ? (jour/mois/année) |_|_| / |_|_| / |_|_|_|_|

2. Vous êtes :

Une femme

Un homme

3. En 2015-2016, dans quelle spécialité de Master étiez-vous inscrit à l'Université de Bourgogne ?

4. Vous étiez inscrit en :

Formation initiale classique

Formation continue financée

Formation continue non financée (reprise d'études)

Contrat d'apprentissage

Contrat de professionnalisation

Validation des acquis de l'expérience (VAE)

○ VOTRE SITUATION PROFESSIONNELLE AU 1^{er} juin 2017

5. Quelle est votre situation professionnelle au 1er juin 2017 ?

Vous poursuivez des études, ou préparez un diplôme, ou préparez un concours de la fonction publique ?

Vous avez un emploi (y compris si c'est un emploi occasionnel ou de très courte durée, ou si c'est un contrat spécifique au doctorat, ou si vous êtes en alternance ou en formation continue, ou si vous êtes en arrêt maladie ou en congé maternité)

Vous n'avez pas d'emploi et vous recherchez du travail

Vous n'avez pas d'emploi et vous ne cherchez pas de travail

○ VOUS OCCUPEZ UN EMPLOI au 1^{er} juin 2017

6. Cet emploi est-il votre premier emploi depuis l'obtention de votre Master 2 en 2016 ?

Oui

Non

7. Quel est l'intitulé exact de l'emploi que vous occupez au 1^{er} juin 2017 ? (Réponse en clair)

.....
8. Quel est le statut de l'emploi que vous occupez ?

Profession libérale, indépendant, chef d'entreprise

Fonctionnaire (y compris fonctionnaire stagiaire ou élève fonctionnaire)

CDI

Contrat spécifique au doctorat (contrat doctoral, allocation recherche, CIFRE, ...)

- CDD (y compris contractuel de la fonction publique, ATER, assistant(e) d'éducation)
- Intérimaire
- Vacataire
- Contrat de professionnalisation
- Contrat d'apprentissage
- Emplois aidés, précisez CDI CDD Service civique
- Autre, précisez :

9. Quel est le niveau de l'emploi que vous occupez ?

- Agriculteur exploitant
- Artisans, commerçants, chefs d'entreprise, indépendant
- Ingénieurs, cadres, professions libérales, enseignants, ...
- Professions intermédiaires (technicien, agent de maîtrise, maîtrise administrative et commerciale, VRP...)
- Employé de bureau, de commerce, personnel de service
- Manœuvre, ouvrier (qualifiés, spécialisés, agricoles)
- Autre, précisez :

10. Qui est votre employeur ?

- Vous-même
- La fonction publique (d'État, territoriale ou hospitalière)
- Une entreprise publique
- Une entreprise privée
- Une association

- Une personne exerçant une profession libérale ou un indépendant (cabinet, étude notariale...)
- Un particulier
- Autre, précisez :

11. Quel est le secteur d'activité économique de votre employeur ?

- Agriculture, sylviculture et pêche Industries
- Construction
- Commerce
- Transports et entreposage
- Hôtellerie et restauration Information et communication
- Activités financières et d'assurance
- Activités immobilières
- Activités spécialisées, scientifiques et techniques
- Activités de services administratifs et de soutien
- Administration publique
- Enseignement
- Entraînement
- Management
- Santé humaine et action sociale
- Arts, culture et activités récréatives
- Autres activités de service
- Autre, précisez :

12. Quel est l'effectif de l'entreprise ou administration sur le site où vous travaillez ?

- Pas de salarié
- De 1 à 9
- De 10 à 49
- De 50 à 499
- 500 et plus

13. Quel est votre temps de travail ? Pour les personnes occupant plusieurs emplois, indiquer le temps cumulé sur ces emplois.

- Temps plein
- Temps partiel

14. Quel est votre salaire net mensuel en euros ? (Hors primes et 13ème mois)

€

15. Quelles compétences mettez-vous en œuvre dans votre emploi (3 maximum) ?

-
-
-

16. Donnez votre opinion aux questions suivantes, en cochant les cases correspondant aux signes suivants : - - Pas du tout d'accord - Pas d'accord + D'accord + + Tout à fait d'accord

	--	-	+	++
--	----	---	---	----

Mon emploi correspond à la spécialité de mon diplôme				
Mon emploi correspond à mon niveau de formation				

○ VOUS N'OCCUPEZ PAS D'EMPLOI

17. Pour les personnes qui ne travaillent pas et qui cherchent un emploi, vos recherches d'emplois s'effectuent de préférence

- Dans votre département de résidence
- Dans votre région ou ses départements limitrophes
- Dans la France entière
- Dans l'union européenne Hors union européenne

18. Avez-vous sollicité des organismes publics d'aide à l'emploi (ex. Pôle Emploi, APEC) ?

- Oui
- Non

○ POUR LES PERSONNES EN EMPLOI OU EN RECHERCHE D'EMPLOI

19. Pensez-vous qu'il vous manque des compétences ? (Plusieurs réponses possibles)

- Management
- Informatique
- Technique
- Rédactionnelle
- Langues vivantes
- Relationnelle

Autre, précisez :

○ VOTRE OPINION SUR LA FORMATION EN MASTER 2 A L'UB EN 2015-2016

20. Quel est votre niveau de satisfaction pour votre formation en 2015-2016 à l'Université de Bourgogne ?

Pas du tout satisfait

Plutôt pas satisfait

Plutôt satisfait

Tout à fait satisfait

21. Pensez-vous que votre Master 2 vous a préparé à vous insérer professionnellement ?

Pas du tout d'accord

Plutôt pas d'accord

Plutôt d'accord

Tout à fait d'accord

Parmi la liste des compétences citées ci-dessous, pouvez-vous indiquer le développement de chacune d'elles durant votre cursus universitaire en suivant l'échelle présentée ci-dessous ?

Pas du tout développée	Très peu développée	Assez développée	Très développée
1	2	3	4

COMPETENCES				
COMPETENCES INTERPERSONNELLES				
Courtoisie / politesse	1	2	3	4
Travail en équipe/ collaboration / coopération	1	2	3	4
Sympathie / amicalité / agréabilité / altruisme	1	2	3	4
Communication orale / communication écrite / compétences d'écoute	1	2	3	4
Gestion de conflit	1	2	3	4
Être motivant / Participer au développement des autres	1	2	3	4
Leadership / Influence	1	2	3	4
COMPETENCES INTRA-PERSONNELLES				
Curiosité / ouverture d'esprit / poser des questions	1	2	3	4
Adaptabilité / flexibilité	1	2	3	4
Respect / intégrité / honnêteté	1	2	3	4
Minutieux / être attentif aux détails	1	2	3	4
Confiance en soi	1	2	3	4
Tolérance au stress / gestion de l'anxiété / combattre l'impulsivité / self-control	1	2	3	4
Autonomie	1	2	3	4
Dynamisme / réactivité	1	2	3	4
Persévérance / Motivation	1	2	3	4

Gestion du temps / organisation / planification	1	2	3	4
Éthique professionnelle / ponctualité / disposition au travail	1	2	3	4
Avoir de l'ambition / être réaliste sur l'avancement de carrière	1	2	3	4
Professionalisme / Bonne présentation	1	2	3	4
Attitude positive	1	2	3	4
Apprentissage continu	1	2	3	4
Innovation et créativité	1	2	3	4
Résolution de problème / pensée critique	1	2	3	4
Prise de décision / Prise de risque / Initiative / Responsabilité / conscienciosité	1	2	3	4

MERCI D'AVOIR PRIS LE TEMPS DE REpondre A CE QUESTIONNAIRE

Compétence communication orale, écrite, compétences d'écoute

		Non compétent	Compétent	Total
Genre	Homme	79	279	358
	Femme	76	384	460
Total		155	663	818
		Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson		4,031	1	,045
Rapport de vraisemblance		4,005	1	,045
Association linéaire par linéaire		4,026	1	,045
N d'observations valides		818		

Compétence leadership, influence

		Non compétent	Compétent	Total
Genre	Homme	183	171	354
	Femme	280	173	453
Total		463	344	807
		Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson		8,314	1	,004
Rapport de vraisemblance		8,309	1	,004
Association linéaire par linéaire		8,303	1	,004
N d'observations valides		807		

Compétence curiosité, ouverture d'esprit, poser des questions

		Non compétent	Compétent	Total
Genre	Homme	49	309	358
	Femme	90	364	454
Total		139	673	812
		Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson		5,313	1	,021
Rapport de vraisemblance		5,399	1	,020
Association linéaire par linéaire		5,306	1	,021
N d'observations valides		812		

Compétence tolérance au stress, gestion de l'anxiété, combattre l'impulsivité, self-control

		Non compétent	Compétent	Total
Genre	Homme	136	218	354
	Femme	234	220	454
Total		370	438	808
		Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson		13,801	1	<,001
Rapport de vraisemblance		13,870	1	<,001
Association linéaire par linéaire		13,784	1	<,001
N d'observations valides		808		

Compétence éthique professionnelle, ponctualité, disposition au travail, professionnalisme, bonne présentation

		Non compétent	Compétent	Total
Genre	Homme	136	218	354
	Femme	234	220	454
Total		370	438	808

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	3,017	1	,082
Rapport de vraisemblance	3,007	1	,083
Association linéaire par linéaire	3,013	1	,083
N d'observations valides	808		

Compétence être positif

		Non compétent	Compétent	Total
Genre	Homme	87	262	349
	Femme	139	307	446
Total		226	569	795

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	3,744 ^a	1	,053
Rapport de vraisemblance	3,770	1	,052
Association linéaire par linéaire	3,739	1	,053
N d'observations valides	795		

Compétence innovation, créativité

		Non compétent	Compétent	Total
Genre	Homme	139	211	350
	Femme	211	238	449
Total		350	449	799
		Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson		4,233	1	,040
Rapport de vraisemblance		4,244	1	,039
Association linéaire par linéaire		4,228	1	,040
N d'observations valides		799		

ANNEXE 6. Analyses des corrélations (χ^2) significatives entre la composante de formation et les compétences non académiques

Compétence courtoisie, politesse, sympathie, amicalité, agréabilité, altruisme

Composante		Non compétent	Compétent	Total
Sciences humaines		29	56	85
DSEP		40	89	129
Langues et communication		11	28	39
Lettres et philosophie		16	30	46
Sciences de santé		8	5	13
STAPS		13	29	42
Sciences technique	et	40	72	112
SVTE		47	84	131
IAE		37	56	93
ESPE		66	68	134
Total		307	517	824

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	16,719	9	,053
Rapport de vraisemblance	16,450	9	,058
Association linéaire par linéaire	7,528	1	,006
N d'observations valides	824		

Compétence travail en équipe, coopération, collaboration

Composante		Non compétent	Compétent	Total
Sciences humaines		22	65	87
DSEP		35	95	130
Langues et communication		3	36	39
Lettres et philosophie		15	31	46
Sciences de santé		1	12	13
STAPS		10	31	41
Sciences et technique		21	92	113
SVTE		9	123	132
IAE		12	82	94
ESPE		22	113	135
Total		150	680	830

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	34,778	9	<,001
Rapport de vraisemblance	36,595	9	<,001
Association linéaire par linéaire	13,696	1	<,001
N d'observations valides	830		

Compétence leadership, influence

		Non compétent	Compétent	Total
Composante	Sciences humaines	58	26	84
	DSEP	74	54	128
	Langues et communication	19	20	39
	Lettres et philosophie	25	19	44
	Sciences de santé	6	7	13
	STAPS	24	18	42
	Sciences et technique	64	48	112
	SVTE	72	57	129
	IAE	39	55	94
	ESPE	91	42	133
Total		472	346	818

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	23,038	9	,006
Rapport de vraisemblance	23,203	9	,006
Association linéaire par linéaire	,433	1	,510
N d'observations valides	818		

Compétence curiosité, ouverture d'esprit, poser des questions

Composante		Non compétent	Compétent	Total
Sciences humaines		11	75	86
DSEP		15	116	131
Langues et communication		11	28	39
Lettres et philosophie		5	40	45
Sciences de santé		3	10	13
STAPS		5	37	42
Sciences et technique		19	94	113
SVTE		15	114	129
IAE		18	75	93
ESPE		38	93	131
Total		140	682	822

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	25,983	9	,002
Rapport de vraisemblance	24,533	9	,004
Association linéaire par linéaire	7,478	1	,006
N d'observations valides	822		

Compétence minutie, être attentif aux détails

		Non compétent	Compétent	Total
Composante	Sciences humaines	11	71	82
	DSEP	32	98	130
	Langues et communication	8	30	38
	Lettres et philosophie	10	35	45
	Sciences de santé	3	10	13
	STAPS	15	26	41
	Sciences et technique	27	84	111
	SVTE	29	98	127
	IAE	30	62	92
	ESPE	45	85	130
Total		210	599	809

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	18,088	9	,034
Rapport de vraisemblance	18,554	9	,029
Association linéaire par linéaire	9,344	1	,002
N d'observations valides	809		

Compétence tolérance au stress, gestion de l'anxiété, combattre l'impulsivité, self-control

		Non compétent	Compétent	Total
Composante	Sciences humaines	41	42	83
	DSEP	64	67	131
	Langues et communication	15	24	39
	Lettres et philosophie	12	32	44
	Sciences de santé	4	9	13
	STAPS	24	18	42
	Sciences et technique	49	63	112
	SVTE	52	78	130
	IAE	43	49	92
	ESPE	73	59	132
Total		377	441	818

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	17,958	9	,036
Rapport de vraisemblance	18,300	9	,032
Association linéaire par linéaire	,474	1	,491
N d'observations valides	818		

Compétence persévérance, motivation

		Non compétent	Compétent	Total
Composante	Sciences humaines	17	68	85
	DSEP	37	92	129
	Langues et communication	4	35	39
	Lettres et philosophie	6	39	45
	Sciences de santé	2	11	13
	STAPS	14	28	42
	Sciences et technique	30	82	112
	SVTE	32	96	128
	IAE	18	75	93
	ESPE	46	84	130
Total		206	610	816

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	21,135	9	,012
Rapport de vraisemblance	22,192	9	,008
Association linéaire par linéaire	3,269	1	,071
N d'observations valides	816		

Composante Ambition, être réaliste sur l'avancement de carrière

		Non compétent	Compétent	Total
Composante	Sciences humaines	24	59	83
	DSEP	45	86	131
	Langues et communication	11	27	38
	Lettres et philosophie	15	30	45
	Sciences de santé	6	7	13
	STAPS	13	29	42
	Sciences et technique	44	67	111
	SVTE	46	82	128
	IAE	23	70	93
	ESPE	68	63	131
Total		295	520	815

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	24,051	9	,004
Rapport de vraisemblance	23,866	9	,005
Association linéaire par linéaire	5,546	1	,019
N d'observations valides	815		

Compétence innovation, créativité

		Non compétent	Compétent	Total
Composante	Sciences humaines	34	46	80
	DSEP	72	57	129
	Langues et communication	13	26	39
	Lettres et philosophie	10	35	45
	Sciences de santé	6	7	13
	STAPS	15	27	42
	Sciences et technique	43	69	112
	SVTE	65	62	127
	IAE	39	54	93
	ESPE	57	72	129
Total		354	455	809

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	23,296	9	,006
Rapport de vraisemblance	23,934	9	,004
Association linéaire par linéaire	,127	1	,722
N d'observations valides	809		

Compétence minutie, être attentif aux détails

Composante		Non compétent	Compétent	Total
Industrie		27	39	66
Santé humaine et action sociale		9	47	56
Activité financière et d'assurance		11	21	32
Activités spécialisées, scientifiques et techniques		14	57	71
Administration publique		9	25	34
Arts, culture et activités récréatives		6	17	23
Commerce		6	12	18
Enseignement		45	116	161
Information et communication		8	16	24
Activité service administratif et soutien		0	8	8
Hôtellerie et restauration		0	8	8
Agriculture et sylviculture		6	8	14
autres		31	52	83
Total		172	426	598

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	23,933	12	,021
Rapport de vraisemblance	28,494	12	,005
Association linéaire par linéaire	,851	1	,356
N d'observations valides	598		

Compétence

		Non compétent	Compétent	Total
Composante	Industrie	31	35	66
	Santé humaine et action sociale	21	34	55
	Activité financière et d'assurance	23	9	32
	Activités spécialisées, scientifiques et techniques	26	44	70
	Administration publique	17	18	35
	Arts, culture et activités récréatives	9	14	23
	Commerce	7	11	18
	Enseignement	62	99	161
	Information et communication	5	19	24
	Activité service administratif et soutien	3	5	8
	Hôtellerie et restauration	2	6	8
	Agriculture et sylviculture	9	6	15
	autres	35	46	81
Total		250	346	596

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	22,456	12	,033
Rapport de vraisemblance	22,841	12	,029
Association linéaire par linéaire	,924	1	,336
N d'observations valides	596		

Compétence résolution de problème, pensée critique

		Non compétent	Compétent	Total
Composante	Industrie	22	45	67
	Santé humaine et action sociale	17	36	53
	Activité financière et d'assurance	9	23	32
	Activités spécialisées, scientifiques et techniques	10	59	69
	Administration publique	8	27	35
	Arts, culture et activités récréatives	3	19	22
	Commerce	7	11	18
	Enseignement	35	126	161
	Information et communication	5	18	23
	Activité service administratif et soutien	3	5	8
	Hôtellerie et restauration	1	7	8
	Agriculture et sylviculture	6	9	15
	autres	28	53	81
Total		154	438	592

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	18,606	12	,098
Rapport de vraisemblance	19,065	12	,087
Association linéaire par linéaire	,352	1	,553
N d'observations valides	592		

ANNEXE 8. Classement du niveau de développement des compétences non académiques par secteurs d'activité

	Industrie	Santé humaine et action sociale	Activité financière et d'assurance	Activités spécialisées, scientifiques et techniques	Administration publique	Arts, culture et activités récréatives	Commerce	Enseignement	Information et communication	Activité service administratif et soutien	Hôtellerie et restauration	Agriculture et sylviculture	autres
Courtoisie / politesse / sympathie / amicalité / agréabilité / altruisme	17	13	6	11	7	9	4	15	4	2	4	4	18
Travail en équipe/ collaboration / coopération	2	2	1	1	3	1	1	2	2	1	1	1	10
Communication orale / communication écrite / compétences d'écoute	3	6	3	5	1	2	1	1	3	1	1	1	4
Gestion de conflit	16	16	7	17	12	9	5	18	4	3	3	7	16
Être motivant / Participer au développement des autres	14	9	9	14	7	6	4	13	3	1	1	4	19
Leadership / Influence	18	14	7	16	10	9	5	19	5	3	1	4	1
Curiosité / ouverture d'esprit / poser des questions	4	1	2	4	2	1	1	12	1	1	1	2	7
Adaptabilité / flexibilité	1	4	3	5	1	3	2	8	1	1	1	2	13
Respect / intégrité / honnêteté	13	4	4	12	6	7	3	9	3	1	2	5	2
Minutieux / être attentif aux détails	9	3	4	6	4	3	2	4	2	1	1	3	17
Confiance en soi	11	10	6	13	9	8	2	6	3	3	2	5	15
Tolérance au stress / gestion de l'anxiété / combattre l'impulsivité / self-control	15	13	10	15	13	10	2	16	4	2	4	8	20
Autonomie / Prise de décision / Prise de risque / Initiative / Responsabilité / conscienciosité	1	12	2	3	2	4	1	5	1	1	1	5	3
Dynamisme / réactivité	5	7	2	4	5	3	2	9	1	1	1	5	8
Persévérance / Motivation	1	4	1	8	5	3	1	5	4	1	1	2	11
Gestion du temps / organisation / planification	4	10	8	7	1	4	1	10	1	1	1	2	5
Éthique professionnelle / ponctualité / disposition au travail / Professionnalisme / Bonne présentation	10	2	2	12	8	6	2	14	1	1	1	5	13
Avoir de l'ambition / être réaliste sur l'avancement de carrière	12	15	4	13	11	4	2	17	1	1	2	6	12
Attitude positive	8	11	1	10	9	5	1	10	2	1	1	5	9
Apprentissage continu	6	5	5	9	4	3	1	7	2	1	1	5	15
Innovation et créativité	7	8	11	9	7	3	2	11	3	1	1	1	14
Résolution de problème / pensée critique	6	4	2	2	7	5	2	3	1	1	1	2	6

INDEX

TABLES DES TABLEAUX

Tableau 1. Répartition des admis au baccalauréat en 2016, par origine sociale (en %) pour la France et DOM pour les filières générales, technologique et professionnelle.	16
Tableau 2. Nombre d'inscrit dans l'enseignement supérieur depuis 1960 (en milliers).....	20
Tableau 3. Principaux diplômes délivrés dans l'enseignement supérieur.....	21
Tableau 4. Table de correspondance (Affichard, 1981).....	34
Tableau 5. Table de correspondance (Forgeot et Gautié, 1997)	35
Tableau 6. Table de correspondance diplôme-catégorie socioprofessionnelle issue de l'analyse des écarts à l'indépendance sur l'année 2001 (Nauze-Fichet, Tomasini, 2002)	36
Tableau 7. Liste des compétences non académiques les plus fréquemment retrouvées dans la littérature. Cabral-Cardoso et al. (2006).....	91
Tableau 8 Compétences transférables selon Harvey et al. (1997)	107
Tableau 9. Principales dénominations des dimensions intra-personnelle et interpersonnelle des compétences dans la littérature	108
Tableau 10. Dimension du Questionnaire de Profil Émotionnel (Loarer & Loss, 2005)	110
Tableau 11. Les compétences de gestion mises en avant dans la littérature	125
Tableau 12 Les compétences intra-personnelles mises en avant dans la littérature.....	126
Tableau 13. Les compétences interpersonnelles mises en avant dans la littérature	129
Tableau 14. Liste retravaillée des compétences interpersonnelles utilisées en emploi.....	132
Tableau 15. Liste retravaillée des compétences intra-personnelles utilisées en emploi	134
Tableau 16. Critères d'employabilité et variables associées	142
Tableau 17. Répartition du régime d'inscription de l'échantillon selon le genre (en %)	146
Tableau 18. Répartition de l'échantillon selon qu'il s'agisse du premier emploi occupé	148
Tableau 19. Répartition de l'échantillon selon le statut de l'emploi occupé	148
Tableau 20. Répartition de la quotité de travail de l'échantillon selon le genre	149
Tableau 21. Répartition du niveau de l'emploi occupé par les individus de l'échantillon	150
Tableau 22. Répartition de l'échantillon selon l'employeur et selon le genre	150
Tableau 23. Répartition des secteurs d'activités des individus en emploi de l'échantillon ...	151
Tableau 24. Statistiques descriptives du salaire des diplômés	152

Tableau 25. Répartition selon le salaire des individus de l'échantillon selon le temps de travail	152
Tableau 26. Répartition des salaires des diplômés à temps plein selon le genre	153
Tableau 27. Différences de salaire des cadres selon le genre	153
Tableau 28. Mobilité géographique des individus de l'échantillon à la recherche d'un emploi selon le genre.....	154
Tableau 29. Sollicitation d'un organisme d'aide à la recherche d'un emploi selon le genre	154
Tableau 30. Niveau de satisfaction de la formation par les diplômés	155
Tableau 31. Perception du rôle de la formation sur l'insertion (en %)	156
Tableau 32. Perception des diplômés sur l'adéquation emploi-diplôme	157
Tableau 33. Perception des diplômés sur l'adéquation emploi-formation.....	158
Tableau 34. Compétences non académiques développées par les diplômés	162
Tableau 35. Développement des compétences non académiques pendant la formation universitaire (en % de répondants).....	166
Tableau 36. Comparaison des compétences non académiques les plus développées selon le genre (% de répondants).....	168
Tableau 37. Développement des compétences par les diplômés selon la composante de formation (en % de répondants)	171
Tableau 38. Liste des compétences non académiques jugées utiles en emploi par les diplômés (en % du nombre de répondants).....	176
Tableau 39. Classement des compétences non académiques utilisées en emploi selon le genre	177
Tableau 40. Correspondances des compétences non académiques développées en formation et utilisées en emploi.....	180
Tableau 41. Effet des compétences non académiques sur la probabilité de trouver un premier emploi (n = 701).....	191
Tableau 42. Effet des compétences non académiques sur la probabilité de conserver son emploi (n = 710).....	200
Tableau 43.. Effet des compétences non académiques sur la probabilité de retrouver un emploi (n = 710).....	206
Tableau 44. Tableau récapitulatif des compétences non académiques influençant l'employabilité des diplômés de master	211
Tableau 45. Part des diplômés de master dont le revenu mensuel est inférieur au revenu médian des diplômés de licence professionnelle	216

Tableau 46.. Effet des compétences non académiques sur le revenu des diplômés (N = 494)	220
Tableau 47. Part des individus déclassés n'ayant pas développé les compétences non académiques	228
Tableau 48. Nomenclature des catégories socioprofessionnelles définie pour l'échantillon.	230
Tableau 49. Effet des variables de contrôle sur la probabilité d'être « Ingénieurs, cadres, professions intellectuelles supérieures, enseignant » (N = 609)	232
Tableau 50. Effet des compétences non académiques sur le niveau de l'emploi des diplômés (N = 518)	235
Tableau 51. Effet des variables de contrôle sur la probabilité d'être en emploi à durée indéterminée (N = 602).	243
Tableau 52. Effet des compétences non académiques sur la probabilité d'occuper un emploi à durée indéterminée (N = 515)	246
Tableau 53. Récapitulatif des compétences non académiques influençant la qualité de l'emploi	252

TABLE DES FIGURES

Figure 1. Feed back informationnel sur le marché du travail (Spence, 1973, cité par Poulain, 2001).....	29
Figure 2. Le modèle de qualification du poste de travail (Oiry, 2005)	49
Figure 3. La définition sociale de la qualification du poste de travail (Oiry, 2005)	52
Figure 4. L'abandon du concept de poste de travail dans la définition de la qualification (Oiry, 2005).....	53
Figure 5. Les trois stades de l'organisation du travail selon Alain Touraine	54
Figure 6. Le champ du débat sur la qualification (Oiry, 2005).....	55
Figure 7.. Logique compétence et logique qualification (Monjardet, 1987).....	64
Figure 8. La compétence comme intersection entre l'individu et son contexte (Everaere, 2000)	68
Figure 9 Évolution de carrière discontinue (adapté de Hall et Goodale ,1986)	71
Figure 10. Objet d'analyse	116
Figure 11. Première hypothèse de recherche : Les universités développent des compétences non académiques en plus des compétences académiques	118
Figure 12. Axe deuxième de la recherche : Les compétences non académiques développées en formation correspondent aux compétences non académiques utilisées en emploi	118
Figure 13. Axe troisième de la recherche : Les compétences non académiques influencent l'employabilité des diplômés	119
Figure 14. Modèle théorique de la recherche	121
Figure 15. Création de la variable « avoir déjà travaillé »	138
Figure 16. Création de la variable « conserver son emploi »	139
Figure 17. Création de la variable « Retrouver un emploi »	140
Figure 18. Critères de la qualité de l'emploi	141
Figure 19. Hypothèse de recherche H1	161
Figure 20. Hypothèse de recherche H2	174

TABLES DES GRAPHIQUES

Graphique 1. La scolarisation des jeunes âgés de 11 ans entre 1950 et 2012 ?	11
Graphique 2. La scolarisation des jeunes âgés de 14 ans entre 1950 et 2012?	12
Graphique 3. La scolarisation des jeunes âgés de 17 ans entre 1950 et 2012?	13
Graphique 4. Proportion de bacheliers dans une génération selon les filières (1950-2008p)..	14
Graphique 5. Proportion de bacheliers dans une génération entre 1980 et 2019	19
Graphique 6. Accès à l'enseignement supérieur selon l'âge et le milieu social en 2018 (en %)	24
Graphique 7. Évolution du nombre de personnes en emploi par niveau de diplôme entre 1982- 84 et 2012-14.....	39
Graphique 8. Évolution du nombre de personne en emploi selon le niveau de qualification entre 1982-84 et 2012-14	40
Graphique 9. Taux d'activité par âge entre 1975 et 2018 (en %)	41
Graphique 10. Répartition de l'échantillon selon le genre (en %)	143
Graphique 11. Répartition des composantes de l'échantillon	144
Graphique 12. Répartition des individus selon la composante de formation (en %)	145
Graphique 13. Répartition de la situation des individus de l'échantillon au 1 ^{er} juin 2017 selon le genre (en %)	147
Graphique 14. Perception du développement des compétences non académiques en formation (en % du nombre de répondants).....	164

TABLE DES ENCADRES

Encadré 1. La régression logistique	187
Encadré 2. La régression linéaire	218

DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES NON ACADÉMIQUES À L'UNIVERSITÉ : QUEL(S) IMPACT(S) SUR L'EMPLOYABILITÉ DES DIPLÔMÉS DE MASTER ?

Résumé

Le marché du travail a traversé des changements nécessitant de la part des entreprises qu'elles s'adaptent à l'internationalisation ainsi qu'à l'essor des nouvelles technologies et à la place du digital. Les recruteurs attendent de leurs futurs employés qu'ils soient capables d'évoluer au rythme de ces mutations du marché. L'insertion des jeunes diplômés est donc conditionnée par des critères nouveaux dont l'acquisition de compétences dites non académiques. Ces compétences non académiques renvoient à un ensemble de compétences qui se rapprochent davantage de savoir-être et moins de savoirs théoriques. Elles dépendent de la capacité des individus à gérer leurs émotions et à réagir avec les autres et ne sont pas spécifiques à une discipline ou à un emploi. Sur la base d'un échantillon de 852 diplômés de master de l'université, nous avons questionné le rôle des compétences non académiques sur l'employabilité des diplômés de master interrogés 9 à 12 mois après l'obtention de leur diplôme. Ce travail se décompose en trois temps. Dans un premier temps, il est question de vérifier si l'université développe des compétences non académiques. Dans un second temps, les compétences non académiques développées en formation ont été comparées à celles utilisées en emploi. Enfin, le rôle des compétences sur l'employabilité est abordé dans un troisième temps. L'employabilité est analysée sur la base de trois critères ; la capacité de trouver un premier emploi, la capacité à conserver son emploi et la capacité à retrouver un emploi si nécessaire. A ces critères s'ajoute la nécessité d'occuper un emploi de qualité, c'est-à-dire ne pas être déclassé au niveau salarial ou professionnel. Les analyses mettent en lumière des résultats quant au rôle de l'université qui participent au développement des compétences non académiques. Par ailleurs, ces compétences développées en formation correspondent une majeure partie aux compétences utilisées en emploi. Enfin, il a été démontré l'existence d'un effet de certaines compétences non académiques sur la probabilité de trouver et de conserver un emploi. Certaines compétences vont influencer la qualité de l'emploi occupé, notamment sur l'emploi de niveau cadre, à durée indéterminée ainsi que sur le salaire.

Mots clés : Compétences non académiques – employabilité – université – marché du travail - diplômés

DEVELOPMENT OF NON-ACADEMIC SKILLS AT UNIVERSITY: WHAT IMPACT(S) ON THE EMPLOYABILITY OF MASTER'S GRADUATES?

Abstract

The job market has gone through changes requiring companies to adapt to internationalization as well as to the rise of new technologies and the place of digital. Recruiters expect their future employees to be able to evolve at the rate of these changes. The professional integration of young graduates is therefore conditioned by new criteria, including the acquisition of so-called non-academic skills. These non-academic skills refer to a set of skills that are closer to soft skills and less to theoretical knowledge. They depend on the ability of individuals to manage their emotions and react to others and are not specific to a discipline or a job. Based on a sample of 852 university master's graduates, we questioned the impact of non-academic skills on the employability of master's graduates interviewed 9 to 12 months after graduation. This work is divided into three parts; firstly, it was verified whether the university develops non-academic skills, secondly, the non-academic skills developed during university training were compared to those used in employment. Finally, the role of non-academic skills on employability is discussed in a third step. Employability is analyzed based on three criteria: the ability to gain initial job, the ability to maintain in a job and the ability to obtain a new job if required. To these criteria was added the need to hold a quality job, i.e., not to be downgraded in terms of salary, job level and status of the job held by the graduates. The analyses highlight results regarding the role of the university. It contributes to the development of non-academic skills. Moreover, these skills developed in training correspond to the skills used in employment. Finally, it has been shown that there is an effect of certain non-academic skills on the probability of finding and keeping a job. While no effect of non-academic skills on the probability of finding a job has been demonstrated, skills will influence the quality of the job held, particularly in the case of executive-level, permanent jobs, as well as in terms of salary.

Keywords: Non-academic skills - employability - university - labor market – graduates