Faut-il être compétent pour pouvoir développer ses compétences ? L'exemple de la sélection à l'entrée en Master 2

To be competent to develop competencies ? The example of selective admission in Master 2

Muss man kompetent sein, um Kompetenzen zu entwickeln ? Untersuchung am Beispiel der Auswahl zu Beginn des „Master 2“-Studienjahres

¿Hay que ser competente para poder desarrollar las propias competencias ? El ejemplo de la selección para entrar en Master 2

François Sarfati

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/4402>

DOI : 10.4000/formationemploi.4402

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 10 juin 2015

Pagination : 31-48

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

François Sarfati, « Faut-il être compétent pour pouvoir développer ses compétences ? L'exemple de la sélection à l'entrée en Master 2 », *Formation emploi* [En ligne], 130 | Avril-Juin 2015, mis en ligne le 08 juin 2017, consulté le 30 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/4402> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4402>

Faut-il être compétent pour pouvoir développer ses compétences ?

L'exemple de la sélection à l'entrée en Master 2

FRANÇOIS SARFATI

Sociologue, chercheur au Centre d'études de l'emploi, il est également membre associé du Laboratoire interdisciplinaire de sociologie économique (Lise) (Unité Mixte de Recherche du Centre National de la Recherche Scientifique 3320)

Résumé

■ Faut-il être compétent pour pouvoir développer ses compétences ? L'exemple de la sélection à l'entrée en Master 2

De quelles compétences faut-il être doté pour pouvoir s'inscrire en alternance ? A quelles conditions peut-on intégrer un Master professionnel très demandé ? Faut-il déjà être compétent pour avoir le droit de développer ses compétences ? Le processus de sélection à l'entrée dans un Master professionnel donne à voir comment des compétences académiques d'une part, et non académiques, d'autre part, servent de repères aux recruteurs.

Mots clés : Compétence, université, master, sélection, expérience professionnelle

Abstract

■ To be competent to develop competencies? The example of selective admission in Master 2

What skills should one be equipped to enroll in sandwich training? Under what conditions can one integrate Master? Is it necessary to be competent to develop competencies? The selection process for entry into a professional Master gives to see how academic skills on the one hand, and non-academic, on the other hand, are used as benchmarks to recruiters.

Keywords: Skill, university, master, selection, professional experience

Journal of Economic Literature: **I 23, J 24**

Traduction : *Auteur*

Les débats sur les qualifications et les compétences ont structuré le champ du travail et de l'emploi dans la sociologie française, depuis la célèbre controverse¹ qui a opposé Georges Friedmann (1946, 1964) à Pierre Naville (1956) dans les années d'après-guerre. Plus récemment, l'introduction de la « logique compétence » a pu être analysée comme la mise en œuvre d'une doctrine élaborée par le patronat dans le but non seulement d'optimiser ses intérêts, mais aussi de proposer des règles de vie commune acceptables. Ainsi, commentant la définition patronale des compétences, Jean-Daniel Reynaud (2001) montre que la compétence se distingue d'un diplôme au sens où elle s'éprouve dans la réalité professionnelle. La compétence se compose ensuite de comportements, c'est-à-dire de savoir-être. Par ailleurs, elle est évaluée par l'entreprise. Alors que « *la qualification oblige l'intéressé à faire conformément aux règles du métiers, aux habitudes ou aux principes, la compétence dit, au contraire, que le salarié a une obligation de résultats et pas seulement une obligation de moyens* » (p. 10). Mobiliser le registre de la compétence, c'est reconnaître l'évolution d'un rapport social. Aux savoirs transmis par l'institution scolaire et aux règles collectivement négociées pour les reconnaître et les rémunérer se substitue une appréciation de la valeur de l'individuel en situation professionnelle. La notion de compétence s'est donc formée dans l'entreprise avant de se diffuser dans le monde de la formation professionnelle puis d'atteindre l'école (Ropé et Tanguy, 1994). Elle a été critiquée comme « *un instrument au service du néolibéralisme économique* » (Crahay, 2006).

Toutefois, le concept de compétence ne se réduit pas à un enjeu capital/travail. Il est en usage chez les chercheurs en « *didactique professionnelle* » (Rey, 2009). Pour Samurçay et Pastré (1995), la compétence permet d'appréhender la manière dont un ensemble de ressources sont mobilisées en situation pour effectuer une tâche et pour faire face à une situation nouvelle ou imprévue. Dans la suite de cet article, nous considérerons alors que les compétences sont moins un capital que l'on détient que des ressources mobilisées en situation. Nous nous interrogerons sur les contextes d'acquisition et de mobilisation des compétences en montrant qu'elles fonctionnent comme des normes en action.

En cohérence avec le dossier thématique dans lequel cet article s'inscrit, nous distinguons compétences académiques et compétences non académiques pour mieux situer socialement leur espace de construction, de diffusion et d'acquisition.

Le cas de l'enseignement de la gestion est stimulant car il permet d'observer l'imbrication des compétences académiques et des compétences non académiques. Séparer ce qui provient de la sphère académique et de la sphère non-académique permet de réaliser une présentation stylisée qui rend compte de ce qui s'acquiert de manière usuelle dans chacun des

1. Friedmann était le tenant d'une conception « *substantialiste* » de la qualification, tandis que Naville portait une approche « *relativiste* » (Campinos-Dubernet M., Marry C., 1986). Le premier estime que l'on peut décrire une qualification en observant de manière minutieuse l'activité de travail, tandis que le second considère que l'on ne peut mesurer les qualifications à partir de cette approche technique, dans la mesure où le processus de qualification est plus une opération sociale de jugement qu'une opération technique.

espaces. Cela ne signifie pas que les compétences, ces énoncés normatifs, sont cloisonnées mais qu'elles émergent et se transmettent plus volontiers dans certains espaces en vertu des habitudes, de leurs contenus, de leur histoire et du contexte. S'il est possible de les acquérir dans la pratique professionnelle, les contenus disciplinaires formalisés sont avant tout transmis dans la sphère académique. De la même manière, si l'on peut acquérir, dans le processus de formation, un certain nombre de dispositions, le travail constitue un espace de socialisation où se transmettent couramment des normes professionnelles en usage.

A la suite de Kergoat (2007), on considère alors le « savoir-être »² comme une composante des connaissances exigées par les employeurs et repérées par les responsables de diplôme et les enseignants, tant au cours des épreuves de sélection que dans le cadre de la formation. Dans une société de plein-chômage (Maruani, 2000) où s'intensifie la lutte des places (Gauléjac et Taboada Léonetti, 1994), la compétition pour l'obtention d'un titre valorisé s'est accrue (Merle, 2012). Et parce que le nombre de titulaires d'un diplôme a augmenté, les employeurs peuvent sélectionner leurs salariés non seulement sur leurs titres mais aussi sur d'autres aspects. Avec la multiplication des stages (de Briant et Glaymann, 2013), le développement des jobs étudiants (Pinto, 2014) et plus largement du nombre de situations de cumul étude/emploi, les expériences professionnelles accumulées sont valorisées quand elles sont l'occasion de développer des compétences recherchées. Certes, des travaux ont, de longue date, montré que l'individualisation de la relation salariale précédait l'introduction de la logique compétence (Baraldi, Durieux et Monchatre, 2002). Mais la remontée de l'incertitude sur les marchés du travail (Castel, 2003) a eu tendance à accroître concomitamment compétition entre salariés et individualisation du lien de subordination.

Dans ce cadre, étudier l'entrée en formation en apprentissage permet de renouveler les approches en termes d'interpénétration des systèmes éducatifs et productifs (Tanguy, 1986). Dans cette veine, Imdorf a ainsi montré (2013) que, dans le secteur de la réparation automobile, les jeunes femmes sont massivement écartées. Il s'agirait d'éviter ce qui apparaît comme des dysfonctionnements pouvant survenir au sein de l'entreprise et de limiter les risques d'abandon dans la formation.

Parce que l'apprentissage réunit acteurs de l'entreprise et acteurs de l'éducation, les candidats retenus doivent satisfaire aux conditions des deux espaces, en démontrant qu'ils sont aptes à suivre la formation et à s'intégrer dans l'entreprise. Pour réaliser cette démonstration, ils font montre conjointement de leurs compétences académiques et non académiques.

Nous avons réalisé une enquête sur le recrutement d'étudiants en apprentissage en Master 2 Finance pour appréhender ces normes en action.

2. Le savoir-être renvoie à un certain nombre de dispositions personnelles (maintien, tenue, élocution...) qui relèvent à la fois des compétences académiques et non académiques.

Encadré 1 : Les Instituts d'Administration des Entreprises (IAE)

Nés au milieu des années 1950, les IAE mettent en avant leur capacité à rapprocher l'université et le monde de l'entreprise en dispensant des formations mêlant savoir universitaire de gestion et savoir professionnel. Les formations proposées sont généralement sélectives. Elles forment les étudiants aux métiers du management, du marketing, de la gestion des ressources humaines et de la finance. Présent au sein des universités, le corps professoral de ces établissements est formé d'enseignants-chercheurs et de professionnels des secteurs concernés. Les IAE se présentent comme des Ecoles universitaires de management. Ils se regroupent au sein du Réseau des IAE qui revendique le fait d'« *allier excellence académique et professionnalisation* » (*). Les IAE affichent un positionnement spécifique dans le paysage de l'enseignement supérieur : « *Le format des IAE est bien celui d'écoles de management mais pour un étudiant, le coût des études y est considérablement moins élevé que dans des écoles privées ou consulaires, alors que la qualité d'enseignement et de professionnalisation y est au moins équivalente et que les diplômés d'IAE peuvent se prévaloir de très bons scores d'insertion professionnelle et de niveau de rémunération.* » (**)

(*) : http://www.reseau-iae.org/images/stories/espace_presse/dpreseauiae_fr.pdf

(**) : Id. Il s'agit ici de la manière dont le réseau des IAE se présente. Notre propos n'est pas, dans la suite de l'article, de questionner la façade institutionnelle (Codaccioni, Maisetti et Pouponneau, 2012), pour mieux dire si la réalité de l'institution est conforme à ce qu'elle montre d'elle-même, mais de s'interroger sur le rôle des compétences dans le processus de sélection des apprentis.

Les formations reçoivent près de dix fois plus de candidatures qu'elles n'offrent de places. Ce déséquilibre offre/demande oblige (permet ?) alors les responsables à réaliser une sélection et dans le même temps à en construire les critères. Comme dans d'autres segments de l'apprentissage, la sélectivité est importante (Moreau, 2005 ; Kergoat, 2007). Précisons que dans le cas précis, la sélection ne repose pas sur le fait que l'étudiant ait au préalable trouvé « son entreprise ». Dans la mesure où l'IAE a noué des contacts avec des banques, lorsqu'un étudiant est sélectionné pour entrer en formation, il trouve une entreprise pour y travailler.

Dans cet article, nous cherchons à comprendre sur quoi repose cette sélection. Il s'agit alors de mettre en évidence les compétences repérées par les recruteurs permettant aux candidats d'être retenus pour s'inscrire en alternance. A quelles conditions peut-on intégrer un Master professionnel très demandé ? Faut-il déjà être compétent pour avoir le droit de développer ses compétences ? Quelles places occupent les compétences académiques et les compétences non académiques dans le jugement des recruteurs ?

Pour répondre à ces questions, dans un premier temps, nous présenterons le processus de sélection à distance. Nous montrerons qu'il repose essentiellement sur une évaluation des compétences scolaires. Nous aborderons ensuite la sélection en face à face. La deuxième partie de l'article mettra l'accent sur les compétences professionnelles mises en scène dans les entretiens. Pour terminer, l'analyse insistera sur le caractère hybride de compétences clefs observées dans le processus.

Encadré 2 : Méthodologie de l'enquête

Nous mobilisons les données collectées au cours d'une enquête réalisée entre 2011 et 2013, auprès, d'une part, d'étudiants en apprentissage en Master 2 « finance » et, d'autre part, de candidats à ces mêmes Masters. Nous avons effectué des entretiens (d'une durée moyenne de 2 heures) auprès des responsables et des assistantes pédagogiques des deux M2 (Gestion de portefeuille et Gestion de patrimoine). Par ailleurs, nous avons conduit 32 entretiens semi-directifs avec des étudiants en alternance dans ces formations (*). Enfin, nous avons réalisé des séquences d'observation *in situ* des entretiens de sélection. Nous avons non seulement assisté à l'interaction entre les candidats et les recruteurs, mais aussi à la discussion entre recruteurs.

Nous avons tenu un carnet de notes ethnographiques au cours des 112 entretiens d'entrée pour les deux Masters. Après avoir analysé notre matériau, nous avons procédé à des restitutions (d'une durée totale de 4 heures) auprès des différents acteurs pour mettre en discussion nos résultats et confirmer nos hypothèses.

(*) : L'enquête a été réalisée avec Stéphanie Mignot-Gérard, Constance Perrin-Joly et Nadège Vezinat, dans le cadre d'une convention avec l'Apec (Association pour l'emploi des cadres). Les analyses présentées dans cet article n'engagent que l'auteur.

1 De la manifestation des compétences à distance aux compétences en acte

Analyser un processus de sélection consiste à observer de près comment les recruteur[s] « *dégage[nt] le bon grain de l'ivraie pour appréhender la compétence* » professionnelle (Marchal et Rieucan, 2010). Pour ce faire, ils procèdent, dans le cas présent, en deux temps. Un premier temps consiste à trier les dossiers papiers reçus afin de choisir les candidats qui seront convoqués à l'entretien de sélection. Dans un second temps, les candidats sont reçus, entendus et questionnés. Et après délibération, les membres du jury désignent celles et ceux autorisés à s'inscrire.

Une fois parvenus, les dossiers font l'objet d'un travail de sélection de la part des responsables de Master. Cette sélection s'opère en deux temps.

« *Au niveau de la phase de sélection par dossier, moi je procède toujours de la même façon, il y a toujours une première phase qui est extrêmement rapide, où je passe à peine trente secondes par dossier, où je vois ceux qui, tout de suite, c'est évident qu'ils ne sont pas à leur place, ceux qui ont un très beau profil et enfin la majorité qui sont les moyens, sur lesquels je vais m'attarder plus pour le dossier dans le détail* », le responsable du M2 Gestion de portefeuille (GPORT).

Cette première phase est l'occasion de distinguer les dossiers qui ne font pas discussion. Ce moment permet de mettre en avant les critères de choix les plus évidents pour les recruteurs. Le niveau scolaire (appréhendé par l'âge, le type de baccalauréat obtenu et les notes en M1), l'établissement d'origine (dont la réputation agit comme un signal de qualité du diplôme) sont des critères mobilisés.

« Un étudiant qui a dix de moyenne générale, [...] en tout cas au niveau d'un M1, un dix c'est globalement pas terrible. [...] Donc tous ceux-là, je les élimine [...] En tous cas, il y a ce premier tas qui part tout de suite à la poubelle. L'autre extrême, ce sont ceux qui ont de très bonnes notes dans d'autres établissements, là je les connais, il n'y a pas de souci », le responsable du M2 GPORT.

D'autres dossiers font discussion. Il s'agit alors pour le recruteur de mettre en regard différents critères et de les pondérer de manière à aboutir à une décision univoque : proposer l'entretien ou non au candidat.

« Et puis, il y a le tas du milieu qui prend plus de temps à analyser, où je vais regarder le parcours académique, c'est-à-dire aussi bien les notes, si possible y compris le bac [...], la qualité de présentation du dossier. Est-ce que c'est un torchon ? Est-ce que c'est bien mis en page ? Est-ce que c'est écrit proprement ? Est-ce qu'il y a des fautes d'orthographe ? », le responsable du M2 GPORT.

La sélection à distance s'appuie essentiellement sur les compétences scolaires évaluées par le type de diplôme, le lieu d'obtention du diplôme et la note obtenue par le candidat. Ce qui se confirme dans la phase d'entretiens en face à face :

« Les recruteurs ont plusieurs documents sous les yeux : fiche de candidature, CV, relevés de notes. Le document qui fait l'objet d'une attention soutenue est le CV. Mickael, le recruteur de la banque Z, ne consulte jamais le relevé de notes. Le responsable du Master y fait rarement référence. Comme si cet aspect-là des choses avait été vu et évacué dans la phase précédente », extrait de note ethnographique.

Les dossiers les plus rapidement écartés par les recruteurs mentionnent des filières de formation qui semblent éloignées des préoccupations financières (théologie, philosophie, lettres...). Au-delà de la note et du type d'établissement dans lequel cette note a été obtenue, les compétences scolaires sont également appréhendées à l'aune de la capacité à produire un document conforme aux attentes académiques (orthographe et présentation). Enfin, au cours du processus de sélection à distance, les compétences professionnelles acquises lors de séjours en entreprises (stage, job étudiant, apprentissage...) ne sont mobilisées qu'à la marge par les recruteurs pour compenser les faiblesses académiques.

Au cours de l'épreuve de sélection en face à face, on observe un retournement. Les compétences professionnelles des candidats font l'objet d'une attention particulière. La configuration de l'entretien explique pour partie cette situation. Tout d'abord, les entretiens de sélection sont réalisés par un responsable de Master et un représentant du monde bancaire. Ce dernier est soit un intervenant régulier dans les formations de l'IAE, soit issu du service RH d'une banque partenaire. Quelques grandes enseignes recrutent régulièrement des alternants dans les formations enquêtées. Participer à la sélection permet de pré-recruter les candidats qui se distinguent particulièrement. Par ailleurs, les compétences professionnelles mises en évidence au cours de cette séquence se repèrent plus aisément dans le face à face, comme nous allons le voir.

21 La mise en scène de la professionnalité

Les entretiens de sélection sont l'occasion pour les candidats de mettre en scène leur professionnalité. Parce que le marché est favorable aux recruteurs, les candidats doivent d'abord incarner les futurs professionnels, puis montrer qu'ils connaissent la « réalité » du secteur

2.1 Des exigences fortes et des candidatures affûtées

Comme dans d'autres processus de recrutement, le face à face est l'occasion pour les candidats de montrer qu'ils correspondent aux attentes des recruteurs. Dans le même temps, les recruteurs se forgent une idée de ce qu'ils sont en mesure d'attendre des candidats, à travers ce qu'ils observent.

L'enquête montre que le niveau d'exigence est tout à fait important. On peut mesurer l'attractivité d'un secteur professionnel par le nombre de candidatures reçues. Dans un contexte de massification de l'enseignement supérieur et de développement de politiques de professionnalisation des études (Gayraud, Simon-Zarca et Soldano, 2011 ; Agulhon et Convert, 2011), où les filières de sciences de gestion ont eu tendance à voir leur effectif croître (Pavis, 2008), la demande pour ces formations « professionnalisantes » est forte.

Mais ce déséquilibre entre offre et demande n'explique pas à lui seul les raisons pour lesquelles les attentes des recruteurs ont tendance à croître. Un autre élément est nécessaire. Il faut que le niveau des candidatures ait tendance à augmenter. Certes, les candidats à ces formations restent aux marges de l'excellence scolaire traditionnelle. Une faible minorité seulement a fréquenté les classes préparatoires, aucun candidat n'affiche de mention « très bien » au baccalauréat ; en revanche, ils ont déjà un parcours professionnel dense fait de nombreuses expériences en entreprise. Que ce soit au cours de jobs étudiants alimentaires (livreur de pizza, vendeur en magasin...), lors de stages obligatoires ou non ou encore parce qu'ils ont réalisé pour partie un cursus en apprentissage (BTS, DUT – respectivement brevet de technicien supérieur, diplôme universitaire de technologie –, Licence pro ou Master 1), ils ont multiplié les expériences significatives en entreprise, au cours desquelles ils ont pu développer les compétences professionnelles qu'ils mettent en scène au cours de l'entretien.

« Alors, tout d'abord, j'ai effectué plusieurs stages, [...] J'ai découvert que c'était la gestion de patrimoine qui m'intéressait, en l'occurrence tout ce qui est contact avec la clientèle, relationnel, le côté commercial, et pouvoir apporter toutes les connaissances que j'ai acquises. Donc, c'est vraiment pour ça que je veux faire de la gestion de patrimoine. Conseiller les clients les plus fortunés et leur apporter tous les conseils que je peux leur donner », entretien n° 53, candidate Gestion de patrimoine(GPAT).

« Le BTS m'a vraiment (...) J'ai beaucoup aimé les aspects pratiques du BTS, les stages, j'ai fait des stages, j'avais fait un stage à Monoprix au début, mais comme j'avais l'impression que je ne faisais pas beaucoup de management, j'ai refait un autre stage à Darty et j'ai voulu continuer à faire mon cursus en parallèle parce qu'en fait, ça ne me dérangeait pas de faire des études à distance [...] Et aujourd'hui, si je veux intégrer la gestion de patrimoine, c'est pour lier vraiment mes deux compétences, c'est-à-dire le commerce, l'aspect vraiment technique des matières économiques, fiscales et juridiques, ce qui m'intéresse beaucoup, c'est-à-dire avoir vraiment une compétence technique en profondeur de tout ce qui est droit de la famille, patrimoine, tout ça », entretien n° 3, candidate GPAT.

Pour objectiver ces compétences professionnelles, nous distinguons ce qui a trait à l'*habitus* et à l'*hexis* corporel (Bourdieu, 1980), ce qui est lié à la connaissance des métiers, des carrières et plus généralement de l'industrie financière et ce qui renvoie à la maîtrise d'outils techniques utilisés dans l'univers de la finance.

2.2 Des dispositions mises en scène

Cherchant à synthétiser les différentes définitions de l'*habitus* proposées par Pierre Bourdieu, Anne-Catherine Wagner (2010) propose la formulation suivante : « *L'habitus est un ensemble de dispositions durables, acquises, qui consiste en catégories d'appréciation et de jugement et engendre des pratiques sociales ajustées aux positions sociales. Acquis au cours de la prime éducation et des premières expériences sociales, il reflète aussi la trajectoire et les expériences ultérieures : l'habitus résulte d'une incorporation progressive des structures sociales.* »

Hommes ou femmes, une large partie des candidats se présente à l'entretien en costumes sombres ou en tailleurs noirs. Les uns portent des cravates qui s'harmonisent avec le reste de la tenue, tandis que les autres arborent des bijoux discrets et un maquillage sobre. Les hommes sont rasés de près, les femmes ont des coiffures classiques. Ils portent des chaussures habillées en cuir noir et les talons restent de hauteur très raisonnable. Parmi ces candidats, on ne retrouve qu'à la marge des traces d'originalité (cravate pimpante ou haut un peu voyant). Leur présentation est irréprochable et leur élocution est claire et limpide. Ils sont dynamiques, parlent aisément et tiennent des propos percutants à une vitesse qui ne laisse jamais l'interlocuteur dans le flou.

Dans les salles de marché, les apparences vestimentaires sont extrêmement codifiées (Godechot, 2001). Les candidats issus de la bourgeoisie moyenne ou supérieure possèdent les codes d'un milieu auquel ils appartiennent³. Les candidats d'origine populaire qui maîtrisent ces codes ont tous effectué des séjours prolongés dans l'univers de la

3. Dans les entretiens avec les étudiants en cours de formation, une bonne partie dit avoir un parent (père, mère, frère, sœur) qui travaille dans la banque de réseau (directeur d'agence, directeur de groupe d'agence, conseiller...)

finance. Ils se saisissent de ces codes de manière plus ou moins consciente au cours de la représentation qu'ils donnent le jour de la sélection⁴, ce que l'on observe par contraste dans le cas de candidats plus éloignés du monde de la banque.

Ces derniers ont en effet l'air de débarquer en terre inconnue. Ils ne portent pas de cravate (« *Vous ne vous êtes pas interrogé sur la nécessité de mettre une cravate pour venir à l'entretien ?* » dira un recruteur à différents candidats), arborent un pantalon de velours, une chemise à gros carreaux ou des kickers. Chez les jeunes femmes, les différences sont moins notables. Mais les recruteurs diront plus volontiers « *Elle est vulgaire* » ou encore « *Elle est faite pour le marketing* », pour insister sur le décalage avec ce que l'on observe habituellement dans la finance.

L'*hexis* corporel est la manifestation de l'*habitus* par la parole, par la manière de mobiliser son corps et de le vêtir. Les recruteurs portent une attention à l'*hexis* corporel parce qu'ils considèrent que travailler dans un univers codifié suppose de connaître la norme et d'être en capacité de l'adopter à juste titre. Pour signifier qu'ils connaissent les usages, il est attendu des candidats qu'ils les mettent en application lors de l'entretien. Intégrer un emploi, intégrer un collectif de travail suppose d'en connaître les normes pratiques, même si ces dernières sont tout à fait relatives. Sur ce point, on retrouve l'idée selon laquelle l'apprentissage est un moment d'inculcation de l'ordre social (Brucy, 2013). Dès que l'on considère que ces normes sont en usage, le respect de la norme est attendu pour rejoindre le collectif ; il devient *de facto* une compétence professionnelle attendue *a priori*.

2.3 Une bonne connaissance des métiers et des parcours professionnels

Il est également attendu des candidats une bonne connaissance des métiers et des parcours professionnels. Ainsi, nombreux savent en quoi consiste l'activité professionnelle vers laquelle ils se dirigent pour l'avoir déjà effectuée.

« J'ai fait une licence d'économétrie et un Master Finance à Toulouse ; j'ai décidé de faire une année de césure ; j'ai passé d'abord cinq mois en middle office, et puis ensuite j'ai eu l'opportunité de faire six mois à la Private Banking⁵ en tant qu'assistant d'un gérant de portefeuilles. Deux rôles principaux, le premier, un rôle de support de l'équipe, faire des fiches, des reportings, explication des reportings aux banquiers, et puis dernièrement, à partir du quatrième mois, plus axé marché, auprès de la salle de marché, demande des prix, communiquer aux banquiers, leur expliquer la valorisation des produits, leur donner des conseils sur la gestion du portefeuilles. J'ai terminé il y a deux semaines, je recherche activement un stage. J'ai passé un

4. Ce qui témoigne de la possibilité d'un usage du concept d'*habitus* ouvert à la singularité de l'expérience individuelle socialement construite (Corcuff, 2001)

5. Par souci de confidentialité, les noms ont été modifiés.

entretien en salle de marché, pour l'alternance justement⁶. J'ai des propositions d'emploi mais j'ai préféré terminer mon Master et mon cursus universitaire avant de rentrer sur le marché du travail », entretien n° 66, candidat GPORT, universitaire.

Une forte proportion a d'ailleurs pu acquérir cette expérience en apprentissage au cours d'un BTS, d'un DUT, d'une licence professionnelle ou d'un M1. La proximité avec les salariés des entreprises par lesquelles ils sont passés a été l'occasion pour eux d'apprendre à connaître les étapes qui jalonnent la carrière à laquelle ils aspirent :

« *Quel est votre projet professionnel ?* »

« *J'aimerais commencer par une carrière d'analyste plutôt sell side (vente) et éventuellement plus tard en buy side (achat) dans un fonds d'investissement pour pouvoir acquérir des compétences solides en tant qu'analyste portefeuille et ensuite devenir éventuellement gérante de portefeuille ; j'aimerais partir plus tard à l'étranger, plutôt côté marchés émergents.* », entretien n° 111, candidate GPORT, IAE local

Ce qui tranche nettement avec la réponse de ce candidat, dont la candidature ne sera pas retenue :

« *Vous voulez faire quel métier ?* »

« ... »

« *Back, middle, front ?* »

« *Euh... back oui, euh ..., pourquoi pas oui...* », entretien n° 94, candidat GPORT, universitaire.

Cette méconnaissance du métier trace également les frontières de l'espace social. Ainsi, ce candidat qui arrive avec son expérience de guichetier puis de conseiller financier à la Banque postale est perçu comme étant faible et non connaisseur des réalités de la finance :

« *Il est sympa, mais ...* »

« *Oui, gentil, mais c'est pas un métier.* »

« *[...] Je ne suis pas sûr qu'il ait bien compris le métier. Il doit voir un conseiller en gestion du patrimoine de la Banque postale qui le fait rêver parce qu'il va à droite et à gauche, il se dit "c'est ce métier là que je veux faire", pour de bonnes ou de mauvaises raisons ... donc banque privée, pour moi c'est non.* », les recruteurs, suite à l'entretien n° 13, candidat GPAT, universitaire

Malgré la politique de développement des services financiers impulsée par la Banque postale (Vezinat, 2012), cette enseigne n'est pas reconnue par les recruteurs comme une insti-

6. Pour les recruteurs, le fait d'avoir cherché une entreprise pour y réaliser son alternance est le signe que le candidat est actif et s'engage avec conviction dans sa trajectoire professionnelle. Comme précisé en introduction, qu'il obtienne ou non le poste n'a pas d'influence sur la décision de retenir sa candidature dans le Master.

tution financière comme les autres. A ce titre, on y acquiert moins qu'ailleurs des savoirs liés aux métiers de la finance. D'autres segments du secteur de la finance font également discussion. En effet, les recruteurs tracent une frontière entre ce qu'ils considèrent comme relevant du secteur et ce qui ne l'est pas. Ainsi, la candidate n° 35 a un parcours scolaire qui la destine à la formation. Après un BTS banque, elle poursuit en troisième et quatrième année dans le secteur bancaire. Elle réalise actuellement un M1 en alternance dans un groupe de gestion de patrimoine. Les recruteurs l'interrogent sur les produits vendus par son entreprise :

« *Et la vente de produits de défiscalisation immobilière, c'est pas un truc de voyous ?* »

« *Non. Ça dépend dans quelle optique vous travaillez.* »

« *Et vous, vos produits sont tous bien ?* »

« *Oui* »

« *Vous n'avez jamais vendu des appartements à Carcassonne ou à Périgueux ?* », entretien n° 35, candidate GPAT, école de commerce.

Elle s'est spécialisée dans les produits immobiliers de défiscalisation. Et elle envisage de continuer à travailler dans la même entreprise au cours du M2 pour lequel elle candidate. Or, ces produits ont une réputation discutée⁷. Les recruteurs vont considérer qu'elle est peu adaptée à l'univers de la gestion de patrimoine (« *Pour moi, c'est une commerciale de base* »), et rejeter sa candidature.

A l'inverse, la candidate n° 40, qui possède une expérience professionnelle proche, démontre qu'elle a du recul par rapport à l'activité de commercialisation de produits de défiscalisation et qu'elle a une vision plus large du métier :

« *Ouais... moi je la prendrais, mais je ne suis pas sûr que, commercialement... toi tu n'es pas convaincu ?* »

« *Ah, si, moi j'allais dire qu'il me la faut, je ne sais pas ce qu'elle fera, mais dans ma matière, je ferai ce qu'il faut pour qu'elle devienne ce qu'elle veut être. Très déterminée, très stratégique, elle a compris la différence entre le commercial et la relation, elle a vu ce que c'est que la vente n'importe quoi et le conseil. Elle a vu la différence. [...] Elle a vu juste en tout cas sur les trois qualités... la relation client, le commercial. Elle n'a pas apprécié la facilité de son cabinet de défiscalisation, moi j'aime bien. Je suis plus emballée par elle que celle d'avant.* », les recruteurs à propos de la candidate n° 40, GPAT, universitaire

La candidate n° 40 a réussi à convaincre les recruteurs que son expérience dans la vente de produits financiers peu considérés n'est qu'une étape dans son parcours dans l'univers de la gestion de patrimoine. Elle prouve ainsi sa capacité à prendre du recul par

7. Nombreux sont les particuliers à avoir perdu des sommes importantes dans des « investissements » qui se sont révélés être des arnaques.

rapport à son expérience et sa maîtrise des produits et des acteurs de la finance. En cela, elle démontre à la fois une connaissance du secteur, mais aussi une capacité à se situer et à y projeter son avenir professionnel.

Un certain nombre de candidats mettent en avant les rencontres au cours desquelles ils ont compris les attentes du métier. Que ce soit avec des salariés du secteur, ou encore à l'occasion de rencontres avec d'anciens étudiants du Master, la compétence professionnelle mise en scène dans les entretiens est située socialement :

« Faisons un rêve. Vous êtes pris à Dauphine, ici et à Nanterre... quel sera votre algorithme de décision ?

« Alors en fait, j'ai laissé tomber Dauphine et j'ai mis la priorité ici pour plusieurs raisons ; la première, c'est que, pour moi, l'IAE c'est à la fois une école et une université, donc ça a les deux avantages ; ensuite, j'ai vu que l'IAE était en train de se développer, avec des partenariats, et en plus, il y a un réseau d'anciens qui est assez conséquent. Et par-dessus tout, j'ai un ancien collègue qui s'appelle Paul Duchon et qui est un de vos anciens élèves, avec qui j'ai travaillé l'année dernière, qui m'a beaucoup parlé de votre master. », entretien n° 64, candidat GPORT, école d'ingénieurs

Mobiliser son capital social permet alors d'incarner une connaissance fine de ce qui se passe en entreprise, de la qualité de la formation et de la manière dont les trajectoires professionnelles se structurent.

3 | Les sciences de gestion ou l'hybridation des compétences professionnelles et scolaires

Dans ce dernier registre, il est difficile d'objectiver la différence entre compétences professionnelles et compétences scolaires, dans la mesure où la discipline académique de référence est tout à fait proche de la pratique professionnelle.

Les sciences de gestion ont d'abord été une affaire de managers ou de consultants (Dameron et Duran, 2011). Ce n'est qu'ensuite qu'elles se sont constituées comme discipline pour permettre de forger des savoirs utiles aux décideurs d'organisations publiques et privées (Godelier, 2004).

Les enseignements dispensés dans les formations destinant aux métiers de la finance sont imbriqués dans les préoccupations professionnelles des étudiants et dans les attentes des entreprises. Dans les formations étudiées, les contenus dispensés sont très techniques et articulés avec la demande des entreprises du secteur. On y apprend, par

exemple, la programmation informatique sur les outils utilisés en salle de marchés (VBA et SQR⁸).

Les dimensions scolaires et professionnelles se donnent à voir dans les questions techniques posées aux candidats :

“You said you knew VBA & SQR, have you already written things in SQR?”

*“Yes, actually, in my third year, I had some initiation to programmation in SQR and actually I work with Access. It was a project, and the project was database on the students report from abroad and we had to do some requests in SQR.”*⁹, entretien n°111, IAE local, candidate GPORT

Elles se perçoivent également dans les questions de connaissance posées aux candidats :

« Quand la volatilité augmente, le prix d'une option d'achat augmente ? »

« Alors, sur les produits dérivés, les cours de finance de marché étaient vraiment très light. Alors quand la volatilité augmente... la valeur d'une option... je dirais augmente aussi... »

« Les options d'achat ou les options de vente, ou les deux ? »

« Les deux... »

« Que ce soit achat ou vente, quand la volatilité augmente, les options augmentent, c'est ça que vous me dites ? »

« S'il y a une volatilité comme il peut y avoir aujourd'hui, sur une option d'achat, l'option va être plus chère ... ça dépend à quel moment donné... »

« Quand vous avez un modèle de pricing d'options... »

« Je connais très mal le pricing d'options... », entretien n° 81, candidat GPORT, école de commerce

Ici, le candidat hésite pour donner sa réponse (laquelle s'avère juste), mais reconnaît ensuite avoir des lacunes. D'autres candidats apportent au contraire des réponses justes, claires et sans hésitation :

« Vous pouvez me parler des grecs ? Ça vous dit quelque chose ? »

*« Oui, tout à fait. Différentes lettres grecques, le delta, qui permet **lorsque l'on rentre en position sur un produit dérivé**, de savoir quelle va être l'évolution du prix de cette dérivée par rapport à la variation du sous-jacent ; également le rho, qui est important par*

8. Visual Basic for Applications et Structured Query Report sont des langages de programmation et de gestion de base de données utilisés par les traders.

9. « Vous avez dit que vous connaissiez VBA et SQR. Avez-vous déjà programmé en SQR ? »

« Oui, en fait, au cours de ma troisième année, j'ai suivi un cours de programmation en SQR et maintenant j'utilise Access. J'ai travaillé sur des bases de données d'étudiants et je faisais des requêtes en SQR ».

rapport à l'impact du taux d'intérêt, l'impact que pourrait avoir une augmentation des émissions du taux d'intérêt sur ce produit dérivé. Le thêta, qui permet de connaître l'impact du passage du temps sur le niveau et la prime de votre produit dérivé, et également le sigma qui permet de connaître quelle est la dérivée seconde de l'évolution du sous-jacent de ce produit dérivé, pour savoir, entre guillemets, l'accélération de ce produit dérivé. », entretien n° 73, candidat GPORT, Dauphine

La réponse est non seulement juste du point de vue de la connaissance « théorique » qu'elle apporte mais, en outre, et c'est un élément décisif, elle est formulée de telle sorte que les recruteurs perçoivent qu'il n'est pas seulement question d'une connaissance abstraite. « *Lorsque l'on rentre en position sur un produit dérivé* » et « *sur le niveau et la prime de votre produit* » sont des formules laissant entendre que le candidat a non seulement un savoir, mais qu'il a eu l'occasion de le mettre à l'épreuve dans son activité professionnelle.

Les compétences scolaires et professionnelles sont vues par les recruteurs comme fondamentalement imbriquées. Même quand il s'agit de juger de la trajectoire scolaire des candidats, ils affichent une préférence pour ceux qui sont issus des UFR de gestion par rapport à ceux qui viennent d'économie :

« *Si on reprend votre parcours, vous avez fait le M1 Finances de la Sorbonne ? Vous étiez à l'UFR 06¹⁰ ou 02 ?* »

« 02 »

« *Vous êtes un économiste alors ?* »

« Oui. »

« *Moins bien. Non, je rigole...* », entretien n° 61, candidat GPORT, universitaire

A ce titre, les recruteurs les considèrent comme ayant des connaissances théoriques peu articulées avec le réel. Ils ont pu suivre des enseignements poussés en mathématiques. On leur reproche toutefois d'avoir fait plus d'économétrie que de mathématiques financières. L'université n'est pas remise en question sur la qualité de ses enseignements, mais sur leur opérationnalité.

Au-delà de ces compétences techniques, la maîtrise de l'anglais est testée dans les entretiens en gestion de portefeuille¹¹. Les candidats doivent alors démontrer qu'ils sont capables de soutenir une conversation professionnelle sans difficulté. La plupart des candidats ayant un bon niveau de langue indiquent avoir passé quelques mois dans

10. L'Unité de Formation et de Recherche 06 de l'université Paris 1 se nomme « Gestion & Économie d'entreprise », l'UFR 02 se nomme « Économie ».

11. Un des deux recruteurs en gestion de portefeuille est issu du monde de la banque. C'est un Américain qui a été gérant de fonds.

un établissement scolaire ou avoir réalisé un stage à l'étranger dans une entreprise du secteur :

« Ensuite, je suis parti effectuer un stage chez Reuters en Australie où là je faisais plus du marketing, de la vente d'un produit que Reuters avait décidé d'arrêter, et il y a cinq personnes qui sont parties de chez Reuters pour créer une structure pour ce produit, qui est géré maintenant en lien avec Reuters mais par une autre entreprise. Je me suis occupé des process du produit et tout ce qui était marketing. Ensuite, je suis revenu en France », entretien de sélection n° 112, candidat GPORT, universitaire

En tant que discipline académique, les sciences de gestion se sont historiquement constituées pour produire un savoir fondé sur le raisonnement scientifique visant à éclairer les décisions des responsables d'entreprises et d'administrations. Une partie importante des compétences mobilisées par les candidats et repérées par les recruteurs comme étant utiles pour accéder à la formation relèvent de l'hybridation entre compétences professionnelles et compétences scolaires. Parce que la maîtrise d'outils informatiques utilisés par les professionnels de la finance suppose un apprentissage en situation, parce que la logique des produits financiers s'incarne dans des cas concrets rencontrés dans le processus productif, et parce que l'utilisation de l'anglais des affaires s'apprend volontiers en entreprise, bon nombre de compétences mobilisées dans les entretiens de sélection sont à la fois scolaires et professionnelles. Ce qui témoigne d'une hybridation des compétences attendues dans les filières de gestion dans l'enseignement supérieur.

Conclusion

Au cours du processus de sélection dans les Masters « Finance » en apprentissage, les recruteurs s'attachent tout d'abord aux compétences scolaires manifestées dans le dossier des candidats. Ensuite, ils mettent l'accent sur leurs trajectoires sociales et professionnelles, comme révélateurs de compétences professionnelles. Enfin, les échanges manifestent l'existence de compétences hybrides (scolaires et professionnelles). Soulignons que les recruteurs issus du monde bancaire et les universitaires s'accordent aisément sur les candidats à retenir. La concurrence entre les candidats est intense et le niveau général des candidatures bien ajusté à leurs attentes. Dans la mesure où ils cherchent à former un groupe de vingt-cinq apprentis (par Master) et qu'ils doivent constituer une liste d'attente d'une quinzaine de noms, le consensus s'établit aisément. En conséquence, les recruteurs sont en capacité de retenir les candidatures d'étudiants de bon niveau académique et possédant déjà des expériences professionnelles significatives.

Les recruteurs issus du monde bancaire affichent clairement leur volonté de disposer d'apprentis immédiatement opérationnels. Les responsables de diplôme considèrent pour leur part qu'admettre dans leur formation des étudiants qui disposent de compé-

tences professionnelles importantes assure à ces derniers de bons taux d'insertion dans l'emploi à la sortie de leur formation.

A l'heure où l'enseignement supérieur est évalué aussi sur sa capacité à former des travailleurs et sur son taux d'insertion professionnelle à l'issue du diplôme, les compétences professionnelles tendent à occuper une place croissante dans le jugement des recruteurs. Le risque est alors de favoriser ceux qui ont le moins besoin de réaliser un parcours professionnalisant en entreprise et de permettre à celles et ceux qui en sont déjà bien dotés d'acquérir des compétences professionnelles. Et d'évincer ainsi les titulaires de compétences scolaires qui auraient justement le plus besoin de confronter leurs savoirs académiques aux situations professionnelles...

■ Bibliographie

- Agulhon C., Convert B. (2011), « La professionnalisation des cursus, axe majeur des réformes européennes ? Contradictions et paradoxes », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 3, juin, pp. 5-19.
- Baraldi L., Durieux C. et Monchatre S. (2002), « La gestion des compétences : quelle individualisation de la relation salariale ? », in Brochier D., *La gestion des compétences. Acteurs et pratiques*, Economica, Paris.
- Bourdieu P. (1980), *Le sens pratique*, Editions de Minuit, Paris.
- Briant de V. et Glaymann D. (dir. (2013), *Le stage. Formation ou exploitation ?*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- Brucy G. (2013), « L'apprentissage ou... les apprentissages ? », *Revue française de pédagogie*, ° 183, avril-mai-juin, pp. 15-26.
- Castel R. (2003), *L'insécurité sociale Qu'est-ce qu'être protégé ?*, Seuil, Paris.
- Campinos-Dubernet M., Marry C. (1986), « De l'utilisation d'un concept empirique : la qualification », in Tanguy L., *L'introuvable relation formation-emploi. Etat d'un champ de recherche en France*, Paris, La Documentation française.
- Corcuff P. (2001), « Le collectif au défi du singulier : en partant de l'habitus », in Lahire B., *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*, La Découverte, Paris.
- Codaccionni V., Maisetti N. et Pouponneau F. (2012), « Dossier Façades institutionnelles », *Sociétés contemporaines*, 4, n° 88.
- Crahay M. (2000), « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, ° 154, janvier-mars, pp. 99-110.
- Dameron S., Durand Th. (2011), *Redesigning management, education and research. Challenging proposals for European scholars*, United Kingdom: Edward Elgar, 236 p.

- Eymard-Duvernay F. et Marchal E. (2000), « Qui calcule trop finit par déraisonner : les experts du marché du travail », *Sociologie du travail*, ° 42, pp. 411-432.
- Friedmann G. (1946), *Problèmes humains du machinisme industriel*, Gallimard, Paris.
- Friedmann G. (1964), *Le travail en miettes*, coll. « idées », Gallimard, Paris.
- Gaulejac V. de et Taboada Leonetti I. (1994), *La Lutte des places*, Desclée de Brouwer.
- Gayraud L., Simon-Zarca G., et Soldana C. (2011), « Université : les défis de la professionnalisation », *Nef*, Céreq, n° 46.
- Godechot O. (2001), *Les traders. Essai de sociologie des marchés financiers*, La Découverte, « Textes à l'appui. Enquêtes de terrain ».
- Godelier E. (2004), « Le changement de l'entreprise vu par les sciences de gestion ou l'introuvable conciliation de la science et de la pratique », *Entreprise et Histoire*, n° 35, pp. 31-44.
- Imdorf C. (2013), « Lorsque les entreprises formatrices sélectionnent en fonction du genre. Le recrutement des apprenti(e)s dans le secteur de la réparation automobile en Suisse », *Revue française de pédagogie*, n°183, avril-mai-juin, pp. 59-70.
- Kergoat P. (2007), « Une redéfinition des politiques de formation. Le cas de l'apprentissage dans les grandes entreprises », *Formation Emploi*, n° 99, juillet-septembre, pp. 13-28.
- Marchal E. et Rieucan E. (2010), *Le recrutement*, La Découverte, Paris, coll. « Repères ».
- Maruani M. (2000), « L'emploi dans une société de plein chômage », in Pouchet A., (Dir.), *Sociologies du travail : 40 ans après*, Elsevier, Paris, pp. 191-202.
- Merle P. (2012), *La ségrégation scolaire*, La Découverte, Paris, coll. « Repères ».
- Moreau G. (2005), « Jeunesse et travail : le paradoxe des apprentis », *Formation Emploi*, nn° 89, pp. 35-46.
- Naville P. (1956), *Essai sur la qualification du travail*, Marcel Rivière, Paris.
- Pinto V. (2014), *À l'école du salariat. Les étudiants et leurs "petits boulots"*, PUF, Paris, coll. « Le Lien social ».
- Rey B. (2009), « "Compétence" et "compétence professionnelle" », *Recherche et formation*, n° 60, pp. 103-116.
- Reynaud J.-D. (2001), « Le management par les compétences : un essai d'analyse », *Sociologie du travail* n°43 (1), pp. 7-31.
- Ropé F., Tanguy L. (dirs.) (1994), *Savoirs et compétences*, L'Harmattan, Paris.
- Samurçay R., Pastré, P. (1995), « La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences », *Éducation permanente*, n° 123.

Tanguy L. (dir.) (1986), *L'introuvable relation formation/emploi. Un état des recherches en France*, La Documentation française, Paris.

Vezinat N. (2012), *Les métamorphoses de la Poste, Professionnalisation des conseillers financiers (1953-2010)*, Presses Universitaires de France, Paris, collection « Le Lien social ».

Wagner A-C. (2010), « Habitus », in Paugam S. (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Presses universitaires de France, Paris, coll. « Que Sais-Je ? ».