



Formation emploi

Revue française de sciences sociales

117 | janvier-mars 2012

Enseignement supérieur : les défis de la
professionnalisation

Postface : Des étudiants en quête d'avenir

Marie-Françoise Fave-Bonnet



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/3556>
ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 23 avril 2012
Pagination : 111-115
ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Marie-Françoise Fave-Bonnet, « Postface : Des étudiants en quête d'avenir », *Formation emploi* [En ligne], 117 | janvier-mars 2012, mis en ligne le 11 juin 2012, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/3556>

Postface : Des étudiants en quête d'avenir

Marie-Françoise FAVE-BONNET

*Professeur de sciences de l'éducation à l'université Paris Ouest Nanterre et membre du CREF
(Centre de Recherches Éducation et Formation) de cette université*

À l'issue de la lecture de ce très intéressant numéro de *Formation Emploi* consacré à l'insertion des étudiants dans le marché du travail, on mesure une fois encore la difficulté qu'éprouvent des chercheurs à entrer dans le « monde » des étudiants pour tenter de comprendre ce que vivent près de deux millions de ces jeunes (et moins jeunes) qui sont actuellement dans l'enseignement supérieur.

Nous ne reviendrons pas sur les questions d'insertion, abondamment et pertinemment développées dans ce numéro, et plus généralement dans cette revue. Tout le monde s'accorde à dire que le diplôme constitue un atout majeur pour l'insertion des jeunes ; cependant, la concurrence s'est accrue et les conditions d'insertion sont très contrastées selon les niveaux, filières et spécialités de formation.

Nous nous proposons de déplacer le point de vue, pour nous interroger sur l'amont, c'est-à-dire sur les étudiants et sur les formations elles-mêmes.

Sans entrer dans les débats, qui ont cours depuis des décennies, pour savoir si les recherches doivent se centrer sur le sujet ou l'acteur (ici l'étudiant) responsable de ses apprentissages, ou sur l'environnement au sens large (milieu social, établissement, « offres de formation », etc.) qui conditionne l'apprentissage, il s'agit seulement ici de quelques réflexions plus générales sur les étudiants et les formations, inspirées par la lecture de ce numéro.

1 | Qui sont les étudiants ?

La lecture un à un des articles apporte des éclairages significatifs sur certaines catégories d'étudiants selon leurs filières. La complexité de l'enseignement supérieur et la diversité des situations des étudiants amènent à s'interroger sur cette catégorie sociale que sont « les » étudiants.

Rappelons tout d'abord, pour distinguer déjà deux grandes catégories, la fracture spécifique de l'enseignement supérieur français, entre les universités et les Écoles. Cette diffé-

rence est perceptible par les termes mêmes qui sont utilisés pour les désigner : élèves et étudiants. On parle d'élèves dans les classes préparatoires, d'élèves ingénieurs, d'élèves des Grandes Écoles, et des étudiants dans les universités. Ces mots reflètent le poids de l'histoire et des institutions. Comme le montrent plusieurs des articles de ce numéro, la discipline est un « organisateur » du monde étudiant, mais il ne faut pas oublier, dans l'analyse, le champ de la filière (universités ou écoles), car il ne s'agit pas des « mêmes » étudiants.

La typologie proposée par Dubet (Dubet, 1994), il y a plus de quinze ans, peut encore constituer une aide précieuse pour comprendre l'extrême variété des situations vécues par les étudiants, même si elle ne porte que sur les étudiants à l'Université. Elle est, en effet, éclairante pour l'ensemble de l'enseignement supérieur (Fave-Bonnet, 2010). Elle distingue trois dimensions de la vie étudiante :

- la nature du projet poursuivi ;
- le degré d'intégration à la vie universitaire ;
- et l'engagement dans une « vocation » intellectuelle.

La nature du projet poursuivi, c'est-à-dire la « *représentation subjective de l'utilité des études par un acteur capable de définir des objectifs, d'évaluer des stratégies et leur coût* », renvoie aux questions récurrentes sur l'orientation et sur le manque de motivation de certains étudiants. Pour certains, l'arrivée dans leur filière est un choix négatif, après une série de renoncements (refus en classes préparatoires ou en IUT – Institut universitaire de technologie, attente d'un concours...) ou par auto-sélection, due à un manque d'information ou de maturité. C'est, en effet, en France que les primo-inscrits sont les plus jeunes (18,8 ans) puisqu'ils entrent généralement directement dans l'enseignement supérieur sans avoir interrompu leurs études, à la différence des étudiants allemands (21,5 ans) ou espagnols (22,5 ans) ou de Grande-Bretagne (25,8 ans), qui ont le temps, eux, de « murir » leur projet. On comprend alors la différence de motivation entre un étudiant en médecine qui souhaite devenir médecin, et un étudiant en sociologie qui n'a pas d'idée précise sur ce que peut lui apporter son diplôme.

Le degré d'intégration à la vie universitaire est fortement tributaire de la taille de la filière et de l'établissement : un étudiant en IUT dans une promotion à effectif réduit sera plus intégré socialement qu'un étudiant dans une grande université aux « amphis » bondés. La socialisation au *métier d'étudiant*, comme l'a montré Alain Coulon (Coulon, 1997), demande beaucoup d'efforts à la plupart des étudiants de premier cycle qui sortent du lycée. En effet, les méthodes pédagogiques sont différentes, et les étudiants doivent faire preuve d'autonomie : cours en amphithéâtre, travaux de recherches personnels, etc. La présence au cours magistral n'est pas obligatoire, ce qui peut être perçu par certains étudiants comme la possibilité d'avoir d'autres occupations. Pour une partie des étudiants issus des classes moyennes et populaires, travailler parallèlement aux études est une nécessité, surtout au moment de la décohabitation d'avec les parents. Toutes les enquêtes montrent qu'au-delà d'un certain nombre d'heures par semaine, les « petits boulots » entravent les études, en particulier s'ils n'ont pas de lien avec celles-ci, à l'inverse des

stages intégrés dans les cursus. La proportion d'étudiants « travailleurs » est très difficile à chiffrer : le Conseil économique et social avait pointé, en 2007, que selon les sources, la proportion d'étudiants qui travaillent est de 85 % selon le Céreq (Centre d'études et de recherche sur les qualifications), 77 % selon l'OVE (Observatoire de la vie étudiante), 51 % selon le ministère de l'Éducation nationale, et 16,9 % selon l'Insee (Institut national de la statistique et des études économiques). Il avançait donc une estimation :

- les trois quarts des étudiants travaillent en cours d'année, y compris pendant les périodes de vacances ;
- plus de 40 % exercent une activité rémunérée pendant l'année universitaire ;
- 15 à 20 % des étudiants travaillent de façon régulière pendant leurs études. Cela représente environ 400 000 personnes. Le nombre d'étudiants qui travaillent à temps complet s'élèverait à plus de 160 000 personnes. Ces chiffres incluent les adultes en reprise d'études.

La troisième dimension de l'expérience étudiante, celle de l'engagement dans une « vocation » intellectuelle, correspond à ce que viennent chercher, à l'Université, les étudiants motivés pour une discipline ou une profession, mais n'a plus guère de sens pour certains étudiants de premier cycle. Être étudiant, pour eux, ce n'est plus avoir envie d'apprendre, ni même obtenir un diplôme, car certains savent, sans se l'avouer, que « l'ascenseur social » est en panne. C'est avoir le *statut* d'étudiant pendant quelques années, comme un sursis avant l'entrée dans la vie professionnelle, souvent, en fait, une période de petits boulots ou de chômage. Ce statut donne droit à des bourses (30 % des étudiants), à des allocations logement (692 000 bénéficiaires en 2007), à des titres de séjour pour les étrangers, etc.

Cette typologie a le mérite d'organiser une vision systémique de la catégorie « étudiants » : origine sociale, sexe, établissement, filière, etc. mais aussi degré de maturité ou de maturation, informations sur le marché de l'emploi, etc., et enfin valeurs et sens des études et du travail.

2 | Qu'est-ce qu'une formation efficace ?

Si l'on s'éloigne un instant du point de vue économique qui mesure « l'efficacité » d'une formation à son taux d'insertion, plusieurs questions émergent sur la définition de la qualité d'une formation. Les formations supérieures visent-elles, au-delà de l'objectif bien légitime de l'insertion, un objectif de formation des personnes ? Certains évoquent, à ce propos, des compétences générales ou des compétences personnelles, d'autres la culture générale, etc. Nous touchons là une des divergences de fond dans le débat sur la professionnalisation. Mais en fait, plus largement, ce sont les missions des différents champs de l'enseignement supérieur qui sont devenues de plus en plus opaques.

Comment mesure-t-on la qualité d'une formation ? Par des palmarès et des classements ? Jean Bourdon, Jean-François Giret et Mathieu Goudard, dans le dernier article de ce dos-

sier, s'interrogent sur le début de classement des universités (par leur ministère) en fonction de leur performance d'insertion professionnelle. Ils notent que les différences d'insertion que l'on peut observer entre établissements relèvent bien de leur performance propre en matière d'insertion, mais aussi, probablement, d'autres facteurs comme leur spécialisation disciplinaire ou le dynamisme de leur marché régional du travail. Ces spécialisations disciplinaires ne seraient-elles pas, tout simplement, des différences de qualité pédagogique ? Dans leur article sur les effets de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle, Jean-François Giret et Sabina Issehnane relèvent que les types de stage, mais aussi les relations avec le maître de stage, les gratifications (rémunérations) obtenues, la durée du stage, l'appropriation des connaissances lors du stage, etc. ont, selon les étudiants, des effets sur l'insertion. Il s'agit bien, ici, de qualité de l'organisation et de la relation pédagogique.

Comme l'ont amplement démontré les sociologues à propos de l'enseignement secondaire, il y a des effets « établissement » (ce que pointent un certain nombre d'articles de ce numéro), mais aussi des effets « classe » et des effets « maître » (enseignant). La fracture de l'enseignement supérieur s'exerce ici sur le plan pédagogique entre, d'une part (et de façon très schématique) les formations dans les Écoles et les filières professionnelles des universités avec des effectifs réduits, des classes, des effets « promos » et un nombre d'enseignants réduit et stable et, d'autre part, les universités où les formations (surtout en premier cycle) sont parcellisées en de multiples cours, parfois dans l'anonymat de grands amphithéâtres, et souvent avec des relations enseignant-étudiants très réduites. Les nombreux dispositifs mis en œuvre depuis quinze ans dans les universités pour remédier à ces carences (tutorat et enseignant-référent du Plan licence, par exemple) peinent à améliorer les relations pédagogiques qui sont structurellement des « impensés » dans l'Université.

On oublie aussi, dans les analyses, les conséquences de la non-sélection, en France, à l'entrée de l'université. C'est un sujet tabou pour les politiques et plus largement pour les français ; c'est en effet le symbole de notre politique de démocratisation de l'enseignement supérieur. Mais cette exception française ne doit pas être « oubliée » par les chercheurs. Cette ouverture exceptionnelle a donné des espoirs à plusieurs générations depuis des décennies. Pour une majorité, celle qui n'a pas pu accéder aux filières espérées, cet espoir est déçu dès l'entrée dans l'enseignement supérieur. Le fait d'être à l'université « faute de mieux » engendre un manque de motivation et d'investissement, et un rapport distancié aux études et aux savoirs. Les enseignants-chercheurs se désintéressent donc de ces premiers cycles pour se concentrer sur les seconds et troisièmes cycles qui présentent moins de difficultés pédagogiques : nombre réduit d'étudiants, niveaux plus valorisés, interventions sur des domaines spécialisés proches de leurs recherches, etc. Rappelons que les enseignants-chercheurs sont recrutés, promus et reconnus pour leurs activités de recherche et non pour leurs tâches d'enseignement. Pour les employeurs, la « réputation » (au sens commun du terme) de l'Université en général, en France, a ancré un « effet de signal » désastreux, quelles que soient les filières et la qualité pédagogique des formations...

Ce constat est amer pour les enseignants-chercheurs et les responsables qui, dans les universités, se sont investis dans les filières professionnelles...

À l'inverse, dans les formations sélectives, se savoir choisi a diverses conséquences non négligeables sur la construction personnelle et préprofessionnelle d'un jeune adulte quant à la perception de la formation et le rapport aux études. Celles et ceux qui ont consacré des années d'efforts en classes préparatoires pour préparer un concours se désinvestissent parfois des études en Écoles. Pour certains, le fait de croire, très jeunes, qu'ils ou elles font partie de l'élite ne les préparent pas aux difficultés ultérieures (y compris les aléas de la vie professionnelle). Pour les enseignants, être dans une filière professionnelle dynamique (à l'université ou dans une École) entraîne des investissements pédagogiques plus importants. Mais là aussi, il est nécessaire de distinguer la situation des enseignants dans les Écoles (qui peuvent se consacrer entièrement à leurs activités pédagogiques) de celle des enseignants-chercheurs.

Ce qu'on appelle « l'effet Pygmalion » fonctionne aussi au sein de l'enseignement supérieur : les élèves finissent par devenir conformes à l'image que les enseignants se font d'eux...

Un dernier point doit être abordé sur la qualité des formations : celle des formateurs, qui est essentielle. S'agissant du niveau de connaissances nécessaires, les filières de l'enseignement supérieur ont les moyens de recruter des personnels compétents et l'articulation avec la recherche permet (en théorie) une actualisation des savoirs. Mais en matière de formation pédagogique, en France, depuis vingt ans, la question reste cantonnée à une dizaine de journées de formation pour les allocataires-moniteurs en CIES (Centre d'initiation à l'enseignement supérieur), puis pour les doctorants contractuels, depuis deux ans, c'est-à-dire une petite minorité. Les autres apprennent « sur le tas ».

Il est surprenant, à l'heure de la professionnalisation, qu'on ne parle pas (ou si peu) d'une professionnalisation des enseignants du supérieur, alors que ce « métier » est devenu si complexe.

■ Bibliographie

DUBET F. (1994), « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de Sociologie*, XXXV, pp. 511-532.

COULON A. (1997), *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF.

FAVE-BONNET M.-F. (2010), « Etudiants », in Le Breton D. et Marcelli D. (dir.), *Dictionnaire de l'adolescence et de la jeunesse*, Paris, PUF, pp. 203-205.