

# La « réussite pour tous » passe-t-elle par la « professionnalisation » de l'enseignement supérieur ?

Un des leitmotifs principaux des discours sur la « crise » des universités est celui de leur « inadaptation » au « monde de l'entreprise » et de leur incapacité à « préparer » les étudiants à la « vie professionnelle ». Bien qu'elle soit ancienne et récurrente<sup>1</sup>, cette déploration nourrit une rhétorique d'allure moderniste pourvue de la force de l'évidence. Il va désormais de soi qu'une des premières « missions du service public de l'enseignement supérieur » est « l'orientation et l'insertion professionnelle »<sup>2</sup> et qu'il faut « moderniser » les universités à cette fin. L'usage du terme flou et équivoque de « professionnalisation » – formule incantatoire qui tire une partie de son succès de l'angoisse, bien réelle, que suscite chez les familles le chômage de masse – contribue à rendre ces discours difficilement contestables et, ainsi, à légitimer les réformes justifiées par cet objectif.

1. Voir les discours étudiés dans les années 1970 par Pierre Bourdieu et Luc Boltanski (« Le titre et le poste : rapports entre le système de production et le système de reproduction », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1975, n° 2, pp. 95-107).

2. Loi du 10/08/2007 relative aux « libertés et responsabilités des universités » (LRU).

VANESSA PINTO  
maître de conférences (CEREP-CESSP,  
université de Reims Champagne-  
Ardenne)

## Une notion équivoque

Le terme de « professionnalisation » des études peut d'abord évoquer la préparation d'étudiants destinés à devenir des « professionnels » ou à exercer des « professions » : il s'agit d'une forme de professionnalisation par le haut qui, de fait, est de longue date mise en œuvre dans les facultés les plus traditionnelles comme la médecine (qui, par voie de concours, donnent accès à des postes qualifiés et à des carrières assurées) ou dans les filières les plus « théoriques » comme les lettres (débouchant historiquement sur le professorat).

Mais la « professionnalisation » telle qu'elle est encouragée par les réformateurs depuis les années 1980 et, récemment, par la loi relative aux « libertés et responsabilités des universités » (dite « loi Pécresse ») et le plan dit « Réussite en licence » de 2007, puis par la loi relative à l'Enseignement supérieur et la Recherche de 2013 (dite « loi Fioraso »), est très différente. Elle prend

essentiellement deux formes. D'une part, elle peut, selon une approche adéquationniste, consister en une spécialisation des diplômes (contenus, intitulés, etc.) en fonction de « besoins en main-d'œuvre » conjoncturels et localisés. D'autre part, elle peut se traduire par des dispositifs visant à initier et acclimater à « l'entreprise » ou au « monde socio-économique » les étudiants de tous les cursus, bref, à améliorer leur « employabilité » au moyen de l'acquisition de « compétences » censées être ajustées au marché du travail et être prêtes à l'emploi. À ce titre, les stages, l'alternance, les modules « Projet personnel et professionnel »<sup>3</sup>, l'incitation à l'entrepreneuriat<sup>4</sup>, voire les emplois étudiants trouveraient pleinement leur justification. Leur développement s'impose ainsi pour favoriser l'« accès à l'emploi » et la « réussite » des étudiants, quitte à instaurer conjointement des « chartes » et des dispositifs réglementaires de lutte contre les « abus » des employeurs.

Pourtant, si tant est qu'une correspondance étroite entre une formation et un emploi puisse être trouvée, les « besoins en main-d'œuvre » sont, de

l'aveu même des employeurs, impossibles à prévoir sur le long terme. Mais surtout, comme on peut le lire au sein même d'un rapport du Comité national d'évaluation, « il serait parfaitement illusoire de rechercher une réelle adaptation des formations à ce que l'on nomme “les besoins de l'économie” », dans la mesure où « l'appareil de formation est impuissant à modifier le volume même de l'offre d'emplois »<sup>5</sup>. En toute logique, les universités (régulièrement présentées comme des sortes d'« usines à chômeurs ») ne peuvent donc pas être rendues responsables de la pénurie d'emplois, qui relève avant tout du fonctionnement du système productif.

Illusoire, ladite « professionnalisation » des études tend, en outre, à exposer de nombreux jeunes à une forme de précarité : alors que l'obligation pour les étudiants d'effectuer un stage est de plus en plus fréquente, le statut professionnel des étudiants stagiaires demeure fragile. D'après les données issues de l'enquête de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE), la proportion d'étudiants de moins de 30 ans ayant effectué au moins un stage obligatoire au cours de l'année précédant l'enquête est passée de 19 % en 1994 à 27 % en 2006 et 43 % en 2010<sup>6</sup>. Or, en 2010, près des deux tiers des étudiants effectuant ce type d'activité ne sont pas rémunérés. Certes, l'encadrement des stages par le législateur tend à s'améliorer depuis 2006 et la loi adoptée en juin 2014 confère de nouveaux droits aux

3. Ainsi, tandis que l'adaptation des diplômés aux postes de travail est de plus en plus déléguée aux universités – fonction autrefois assurée par les entreprises elles-mêmes –, la fonction de « placement » des diplômés sur le marché du travail tend progressivement à être transférée d'institutions comme Pôle Emploi ou l'Association pour l'emploi des cadres (APEC) vers les universités.

4. On peut par exemple citer le « plan pour développer l'esprit entrepreneurial chez les étudiants » lancé en novembre 2009 et le « plan d'actions en faveur de l'entrepreneuriat étudiant » présenté en octobre 2013 ; ce dernier crée un statut d'« étudiant-entrepreneur » et vise à « faire de l'entrepreneuriat un levier de changement pédagogique dans l'enseignement supérieur ».

5. Comité national d'évaluation, *Les Missions de l'enseignement supérieur : principes et réalités*, juin 1997, p. 40.

6. En excluant pour l'année 2010 les étudiants des filières non couvertes par les éditions précédentes de l'enquête.

stagiaires. Mais les stages d'une durée inférieure à deux mois échappent toujours au versement obligatoire d'une rémunération (ou « gratification »<sup>7</sup>). Plus encore, la généralisation des stages et autres statuts temporaires risque de restreindre le volume des emplois stables et donc, paradoxalement, les perspectives d'« insertion » professionnelle à l'issue des études (surtout lorsque ces statuts provisoires n'offrent aucune garantie d'embauche ultérieure).

Promus comme des voies privilégiées d'acquisition d'une « expérience professionnelle » favorables à l'insertion des diplômés, les stages rémunérés, l'alternance et les emplois étudiants sont aussi présentés comme des moyens pour les étudiants issus des catégories les plus « modestes » d'accéder à l'enseignement supérieur<sup>8</sup>. Autrement dit, en raison de leurs atouts à la fois « pédagogiques » et financiers, ces modes de « professionnalisation » des études permettraient de démocratiser l'enseignement supérieur. Or, cet argument mis en avant par les réformateurs mérite d'être interrogé.

## Une professionnalisation inégalitaire

D'abord, force est de constater que, malgré l'ancienneté de certaines pratiques comme celles de l'emploi étudiant, l'accès à l'enseignement supérieur et aux niveaux de diplôme les plus élevés demeure inégal selon les milieux sociaux. Ainsi, à l'âge de 22 ans, la probabilité d'être étudiant est de 2 sur 10 parmi les enfants d'ouvriers et de près de 8 sur 10 parmi les enfants de cadres<sup>9</sup> ; et, parmi les jeunes entrés en 6<sup>e</sup> en 1995, plus de 41 % des enfants de cadres supérieurs et moins de 4 % des enfants d'ouvriers non qualifiés ont obtenu un diplôme de niveau bac +5<sup>10</sup>.

Qui plus est, ces inégalités sont renforcées par la forte segmentation de l'enseignement supérieur : si, parmi les filières à vocation « professionnelle », des filières comme les filières universitaires de santé (qui comptent 41 % d'étudiants dont les parents appartiennent à la catégorie « professions libérales, cadres supérieurs » et à peine 14 % d'enfants d'ouvriers et d'employés<sup>11</sup>) permettent d'accéder à des emplois stables, hautement qualifiés et bien rémunérés, à l'opposé, des filières comme les sections de technicien supérieur (les STS, qui comptent à peine

7. Obligatoire uniquement pour les stages d'au moins deux mois, celle-ci aura un montant minimum de 523 € mensuels d'ici 2015.

8. On peut par exemple citer un dossier de presse publié le 9 décembre 2013 sur le site du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche : « [L'alternance] convient, par sa pédagogie particulière, à des jeunes peu adaptés à un enseignement purement théorique et conceptuel et contribue par là-même à l'objectif de réussite pour tous. [...] Elle permet enfin à des jeunes souvent issus de milieux modestes de poursuivre des études, notamment en leur assurant un revenu. » ([http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid75616/objectifs-missions-comite-sup-emploi.html#Agir\\_pour\\_l\\_insertion\\_professionnelle\\_developper\\_l\\_alternance\\_dans\\_l\\_enseignement\\_superieur](http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid75616/objectifs-missions-comite-sup-emploi.html#Agir_pour_l_insertion_professionnelle_developper_l_alternance_dans_l_enseignement_superieur)).

9. À partir des données de l'enquête Emploi (INSEE) de 2010. En matière d'origine sociale, les analyses seront centrées sur ces deux catégories, dans la mesure où elles apparaissent comme les plus contrastées.

10. Ministère de l'Éducation nationale (MEN)/ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MESR), Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (RERS)*, éd. 2012, p. 147.

11. MEN/MESR-DEPP, *RERS*, éd. 2013, p. 197.

14 % d'étudiants issus des catégories supérieures et près de 36 % d'enfants d'ouvriers et d'employés) débouchent souvent sur des postes d'employé<sup>12</sup>. En outre, non sans lien avec les filières suivies, les modalités des stages effectués (notamment le niveau de rémunération) varient fortement en fonction du sexe et de l'origine sociale des étudiants<sup>13</sup>.

Quant aux emplois occupés en cours d'année universitaire, qui concernent près de la moitié des étudiants<sup>14</sup>, ils sont eux aussi très différenciés socialement, notamment lorsqu'on s'intéresse au type d'activité exercée. Parmi les enfants de cadres, les emplois occasionnels auprès des particuliers (*baby sitting*, cours particuliers), les activités liées aux études (interne dans les hôpitaux, etc.) et les emplois qualifiés (enseignant, cadre ou profession libérale) sont surreprésentés, alors que chez les enfants d'ouvriers prédominent les stages de premier cycle (peu rémunérés) et les activités non liées aux études (employés de commerce et de service, animateur, surveillant, etc.). En somme,

tout au long de leurs études, les enfants de cadres (qui par ailleurs reçoivent souvent des aides de la part de leurs parents) bénéficient de conditions de vie et d'études plus favorables que les enfants d'ouvriers, dans la mesure où leur activité rémunérée est soit très occasionnelle, soit complémentaire de leurs études voire susceptible de leur faciliter l'accès ultérieur à des emplois qualifiés. À l'opposé, les emplois des enfants d'ouvriers et notamment des filles d'ouvriers peuvent entraver leur réussite universitaire. Ainsi, si la part des activités exercées au moins à mi-temps et plus de six mois par an varie peu en fonction des catégories d'étudiants<sup>15</sup>, en revanche la nature du poste occupé diffère sensiblement : tous âges confondus, parmi les étudiants travaillant au moins à mi-temps et plus de six mois par an, l'exercice d'une activité *non liée aux études*<sup>16</sup> concerne 37 % des fils et 41 % des filles de cadres, contre 46 % des fils et surtout 63 % des filles d'ouvriers.

Plus encore, l'enquête ethnographique par entretiens et observations permet de comprendre les logiques selon lesquelles les étudiants exercent un emploi. À côté des logiques du provisoire (où l'activité rémunérée est éloignée des études suivies, mais exercée de façon relativement détachée et occasionnelle) et de l'anticipation (où l'emploi est perçu comme cohérent avec la filière suivie et comme préparatoire au métier projeté), il y a celle de l'« éternisation » ou de l'enlisement

12. Pour une analyse de l'orientation vers ces filières courtes (bien que « sélectives » et « professionnalisantes », voir Romuald Bodin, Sophie Orange, *L'Université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant, 2013.

13. Ainsi, à l'âge de 22 ans, l'exercice de stages obligatoires *non rémunérés* concerne 37 % des filles d'ouvriers contre 21 % des fils de cadres, alors que l'exercice de stages obligatoires *rémunérés* concerne 28 % des premières contre 48 % des seconds, lesquels bénéficient, de surcroît, de rémunérations d'un montant moyen plus élevé (données de l'OVE, 2010).

14. Plus exactement, selon les données de l'enquête de l'OVE de 2010, 14 % de l'ensemble des étudiants exercent une activité rémunérée liée aux études, 22 % exercent une activité non liée aux études, moins d'un mi-temps, et 14 % exercent une activité non liée aux études, à mi-temps ou plus.

15. Cette fréquence d'exercice concerne 15 % des fils et 16 % des filles de cadres et 11 % des fils et 13 % des filles d'ouvriers.

16. Selon la catégorisation retenue par l'OVE.

dans l'emploi<sup>17</sup>. Dans ce cas, l'emploi exercé provisoirement devient durable, au point de prendre peu à peu la place des études et d'entraver la progression dans le cursus. Ces étudiants se prennent petit à petit au jeu et au piège de leur « petit boulot », où les perspectives de promotion sont souvent réduites. Ils sont alors confrontés à des problèmes de définition de soi : la revendication du statut d'étudiant et du caractère provisoire et instrumental de l'emploi occupé devient en effet plus difficile et le statut social (étudiant ou salarié), plus flou. Or, il faut porter attention aux caractéristiques sociales et scolaires de ces étudiants. Souvent d'origine populaire et, pour une partie d'entre eux, issus de l'immigration, ils proviennent en général des séries technologiques ou professionnelles du secondaire et se montrent démunis scolairement. Relégués au sein de l'institution universitaire, ils voient dans leur « petit boulot » une sorte de voie de salut alternative : cet emploi leur offre une sociabilité voire une reconnaissance relativement absentes du cadre de leurs études, qu'ils sont ainsi amenés à délaisser progressivement ou à ne jamais investir. Bref, non seulement les emplois étudiants révèlent les inégalités de parcours existant au sein de l'enseignement supérieur, mais en outre ils peuvent les accentuer.

### **Vers une redéfinition des missions de l'enseignement supérieur**

Le traitement politique de l'emploi étudiant est particulièrement révélateur

des transformations du service public d'enseignement supérieur et des missions qui lui sont confiées. Ainsi, alors qu'il a longtemps été considéré comme un facteur susceptible d'entraver la réussite universitaire, l'emploi étudiant est depuis quelques années valorisé par une partie des acteurs politiques, à tel point que sa « validation pédagogique » (*via* l'attribution de crédits) dans le cadre même de l'obtention du diplôme a été envisagée<sup>18</sup>. Cette activité est mise en avant par certains de ses promoteurs comme un moyen pour la jeunesse d'acquérir une autonomie financière et d'œuvrer par son labeur à son émancipation vis-à-vis de la tutelle familiale et surtout étatique (les aides sociales, les bourses ou les projets de rémunération étudiante étant alors renvoyés du côté de l'assistantat). Selon cette vision (qui va à l'encontre de la tendance séculaire à l'élévation de l'âge minimum légal pour travailler), le financement des années d'études relèverait moins de l'État que des étudiants eux-mêmes, à travers le cumul entre emploi et études, éventuellement associé au système des prêts, suivant le modèle anglo-saxon<sup>19</sup>.

De surcroît, une vertu « formatrice » est octroyée à ces « expériences professionnelles », qui permettent notamment l'intériorisation par les étudiants de comportements et de valeurs ajustés à l'entreprise (ponctualité, tenue, effort, abnégation, etc.), à la manière de stages d'insertion. Dans cette perspective, le rôle des universités consisterait, non pas tant à transmettre des savoirs disciplinaires, qu'à certifier des

17. Vanessa Pinto, *À l'école du salariat. Les étudiants et leurs "petits boulots"*, Paris, PUF, coll. « Le Lien social », 2014.

18. On peut par exemple citer différents rapports publiés en 2007 et rédigés par Jean-Louis Walter, Patrick Hetzel et Laurent Bérail.

19. Sur ce point, voir le texte de Léonard Moulin dans ce numéro.

« savoir-être »<sup>20</sup>, à garantir l'« employabilité », bref, à délivrer une sorte de qualification par défaut, *a minima*, par le biais d'une professionnalisation par le bas. Il s'agit là d'une véritable redéfinition des fonctions académiques, des modes d'accès aux diplômes et, partant, aux positions sociales.

D'ores et déjà, l'emploi étudiant génère un certain nombre de problèmes pédagogiques auxquels sont confrontés étudiants, enseignants et personnels administratifs : absences régulières ou occasionnelles aux cours où la présence n'est pas contrôlée (cours magistraux), ce qui empêche les étudiants d'acquérir des connaissances de façon structurée et de saisir la cohérence d'un enseignement ; changements individuels de groupes de travaux dirigés (TD) en fonction d'un emploi du temps salarié, ce qui entraîne des déséquilibres d'effectifs entre les groupes et entrave le travail pédagogique ; saturation du temps « libre » par l'activité rémunérée, ce qui réduit le temps accordé au travail personnel et peut causer fatigue et baisse d'attention pendant les cours, etc.<sup>21</sup>. Lorsque des dispositions réglementaires sont prévues, elles consistent essentiellement en une atténuation des exigences académiques, non sans effets pervers. Ainsi, les dispenses d'assiduité en TD privent les étudiants concernés de l'acquisition progressive et encadrée de savoirs et de savoir-faire pourtant fondamentaux (exposés et dossiers individuels ou collectifs, fiches de lec-

ture, enquêtes de terrain, etc.) et instaurent, *via* les examens terminaux, la certification formelle de savoirs et de savoir-faire non réellement acquis. La logique tendant à donner une place prépondérante aux contrôles d'évaluation des étudiants au détriment du travail pédagogique est ici poussée à l'extrême : le rôle de l'enseignant est réduit à une fonction de « validation ».

Loin de faciliter la réussite des étudiants salariés, la faiblesse des contraintes universitaires, institutionnellement encouragée et légitimée, peut entraver leur investissement dans les études et tendre à les exclure davantage de l'acquisition de savoirs : chez les plus démunis scolairement, l'engagement dans un emploi est souvent le pendant du découragement ressenti à l'université et, suivant un cercle vicieux, cet engagement salarial renforce leur éloignement vis-à-vis des enjeux et des valeurs scolaires. Ainsi, on peut se demander si les dispositifs comme les dispenses d'assiduité, les aménagements d'emplois du temps, la mise en ligne de cours sur Internet et autres MOOC<sup>22</sup>, censés permettre d'adapter la scolarité des étudiants salariés aux contraintes de leur activité rémunérée, ne risqueraient pas d'avoir pour effet de démobiliser ceux-ci scolairement. Plutôt qu'un assouplissement des contraintes et des règles institutionnelles – qui désavantage particulièrement les étudiants les plus dominés –, l'amélioration des conditions d'études et d'accès au savoir nécessiterait au contraire un renforcement de la pédagogie et des modes d'intégration grâce à des moyens matériels et pédagogiques

20. Voir aussi Josiane Boutet (dir.), *L'Éducation nationale en danger*, Paris, Syllepse, 2011.

21. Quant à la généralisation des stages dans les cursus, elle peut contribuer à compliquer l'organisation des cours et à alourdir les tâches des enseignants-chercheurs, surtout dans un contexte de pénurie de locaux et de personnel.

22. *Massive open online course*, cours en ligne ouverts à tous.

adaptés (bourses, recrutement de personnel, petits effectifs, etc.). Refuser d'emprunter une telle voie pourrait avoir des conséquences majeures : la remise en question de l'objectif d'élargir l'accès aux études longues à l'ensemble des groupes sociaux, la limitation à quelques-uns de la possibilité de suivre des études à plein temps (les autres voyant leur cursus « aménagé » pour financer eux-mêmes leurs études) et la réduction des missions de l'enseignement supérieur à la seule validation de « compétences » et de « savoir-être » issus du monde économique. ■