



HAL
open science

Les deux régimes d'études de l'enseignement supérieur français

Romain Delès

► **To cite this version:**

Romain Delès. Les deux régimes d'études de l'enseignement supérieur français. Revue européenne des sciences sociales (Cahiers Vilfredo Pareto), 2017, 55 (1), pp.213-233. 10.4000/ress.3824 . hal-01610003

HAL Id: hal-01610003

<https://hal.science/hal-01610003>

Submitted on 20 Jan 2022

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.

Copyright

Les deux régimes d'études de l'enseignement supérieur français

Two plans of study within French higher education

Romain Delès



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ress/3824>

DOI : 10.4000/ress.3824

ISBN : 1663-4446

ISSN : 1663-4446

Éditeur

Librairie Droz

Édition imprimée

Date de publication : 15 mai 2017

Pagination : 213-233

ISSN : 0048-8046

Référence électronique

Romain Delès, « Les deux régimes d'études de l'enseignement supérieur français », *Revue européenne des sciences sociales* [En ligne], 55-1 | 2017, mis en ligne le 15 mai 2020, consulté le 19 janvier 2021.

URL : <http://journals.openedition.org/ress/3824> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ress.3824>

LES DEUX RÉGIMES D'ÉTUDES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR FRANÇAIS

ROMAIN DELÈS

Université de Bordeaux, Centre Émile Durkheim
romain.deles@u-bordeaux.fr

Résumé. À partir de l'exploitation secondaire de données issues des enquêtes *Conditions de vie des étudiants* de l'OVE, cet article tente d'identifier deux régimes d'études dans le système d'enseignement supérieur français. Selon des indicateurs variés d'encadrement institutionnel d'une part, de professionnalisation des cursus d'autre part, il apparaît que les formations littéraires de l'Université affichent des caractéristiques très distinctes des autres catégories de formations de l'enseignement supérieur, constituant ainsi un régime d'études particulier, le régime d'études généraliste. Si les analyses comparatives internationales insistent sur la prégnance du modèle adéquatniste en France, il se peut donc que certains espaces précis de l'enseignement supérieur présentent des logiques de professionnalisation différentes.

Mots-clés: enseignement supérieur, études littéraires, orientation professionnelle, relation formation-emploi.

Abstract. Drawing on the *Conditions de vie des étudiants* OVE surveys, this article attempts to identify two plans of study in the French higher education system. According to various indicators of institutional integration on the one hand, and of studies professionalization on the other hand, it appears that academic literary formations have very distinct features compared to other categories of training within higher education. If international comparative analyzes emphasize the significance of an adequation model in France, it is therefore possible that certain specific areas of our higher education system have different logics of professionalization.

Keywords: higher education, humanities, training-employment relation, vocational guidance.

L'objectif de cet article est d'aboutir à une caractérisation de régimes d'études, ou, plus exactement, de régimes de relation formation/emploi. À l'intérieur du système d'enseignement supérieur français coexistent différents sous-systèmes aux logiques et aux finalités bien distinctes. En particulier, toutes les formations supérieures n'entretiennent pas la même relation à l'insertion professionnelle. Il apparaît donc opportun d'identifier des lignes de clivages fortes entre les formations afin d'établir l'existence de systèmes d'études typiques séparés. Sans devancer ce qui sera développé, on peut dire en première approximation et pour préciser le vocabulaire qui sera utilisé ici, que les cursus qui intègrent un objectif d'insertion professionnelle relèveront de ce que nous appellerons le « régime adéquationniste » ; les formations plus académiques et détachées des finalités d'emploi appartiendront au « régime généraliste ». Cette première bipartition grossière du système d'enseignement supérieur mérite évidemment de nombreuses nuances que nous tenterons d'apporter.

Certaines recherches se sont essayées à un tel travail de caractérisation dans une optique de comparaison internationale (Verdier, 2001 ; Charles, 2015). Nicolas Charles montre par exemple que le système d'enseignement supérieur britannique est fondé sur une *convention compétentielle*. Les étudiants accumulent au cours de leur cursus des savoirs génériques (*transferable skills*), non directement opérationnels, qu'il s'agira de valoriser sur un marché du travail ouvert et concurrentiel. Le modèle anglais valorise ainsi fortement l'expérience académique et l'idée de professionnaliser les contenus de formation y est presque absente. La formation professionnelle n'intervient, à proprement parler, qu'après la sortie des études qui jouissent alors d'une certaine autonomie vis-à-vis du marché du travail. Au contraire, le modèle français est exemplaire de la *logique adéquationniste*. Survivances d'une tradition planificatrice (Tanguy, 2002), les politiques d'enseignement supérieur recherchent la mise en équivalence des formations et des emplois. Le souci de la professionnalisation et de la maîtrise de connaissances précises, directement utiles, sont donc omniprésents dans ce régime. Les étudiants accèdent à la fin de leurs études à une certification, déterminante dans ce système de relation formation/emploi, puisqu'elle ouvre quasiment de droit à certains débouchés professionnels. Le recours à l'outil « concours » est

alors beaucoup plus massif qu'ailleurs. Le développement des stages, désormais très répandus dans les études supérieures, est souvent interprété comme un symptôme de la progression de la logique de compétence et, par effet de vases communicants, comme le recul de la logique adéquationniste de notre système éducatif. Charles montre qu'il n'en est rien : le stage en France est moins le support de l'acquisition de compétences larges et déconnectées d'un but immédiat d'emploi, qu'un moyen de renforcer la cohérence *a priori* d'une formation avec son domaine d'emploi correspondant (Charles, 2014).

Dans une perspective de comparaison des systèmes nationaux d'enseignement supérieur, la focale est évidemment plus large que dans l'étude interne à un pays. La comparaison internationale contribue à homogénéiser les systèmes nationaux. C'est ce qui fait sa force d'analyse. Pour autant, sans remettre en cause des résultats établis à ce niveau d'analyse, il semble que l'on puisse distinguer, à l'intérieur du cas français, différentes logiques. Il est possible, d'observer, pour le système d'enseignement supérieur français, des différences de régime d'études. Autrement dit, les deux conventions – adéquationniste et compétentielle¹ – peuvent exister à l'intérieur du système d'enseignement français, par ailleurs caractérisé par son unité adéquationniste dans les comparaisons internationales. C'est en tout cas ce que nous nous attacherons à démontrer, en insistant sur les conséquences en termes d'expérience étudiante de l'appartenance à l'un ou à l'autre des deux systèmes d'études.

I. QUELS INDICATEURS RETENIR ?

À partir de quels critères peut-on analyser les relations entretenues par les formations supérieures avec l'insertion professionnelle ? Parce que nous visons la caractérisation de régimes d'études, nous avons d'emblée écarté les indicateurs d'origine sociale liés aux individus (voir Encadré 1). Nous avons effectué une analyse secondaire des données de l'enquête OVE sur les conditions de vie des étudiants (OVE, 2011) qui retenait deux grands types d'indicateurs : des

1 Nous utiliserons le terme « généraliste » plutôt que « compétentielle » pour le cas français, parce qu'il comporte moins d'ambiguïtés sémantiques.

indicateurs d'encadrement institutionnel d'une part ; des indicateurs de finalisation professionnelle d'autre part. L'objectif était d'observer le comportement des différentes formations universitaires² selon une batterie de variables relatives à ces deux grands types d'indicateurs.

Encadré 1. Pourquoi ne pas prendre en compte les indicateurs d'origine sociale des étudiants ?

L'objectif de cet article s'arrête à l'étude des caractéristiques formelles des formations. Il cherche à saisir « l'emboîtement » des formations et des comportements étudiants. Le poids de l'appartenance sociale dans les comportements étudiants, par ailleurs largement documenté, sort donc du périmètre de ce travail.

En outre, on pourrait aller jusqu'à établir le constat d'un recul de l'effet de l'origine sociale dans la détermination des comportements étudiants. Galland *et al* (1995) avaient déjà relevé l'influence prioritaire de la socialisation en cours d'études sur la socialisation primaire, notamment dans les choix politiques, rejoignant ainsi les résultats d'Anne Muxel. Dans notre travail de thèse récent (Delès, 2015), nous montrons que les variables d'origine sociale (PCS, niveau de revenu ou niveau de diplôme des parents) semblent moins qu'autrefois déterminantes dans les parcours d'études et de prime insertion professionnelle. Les différents modèles de régression logistique mobilisés dans la thèse, que ce soit pour tester le sentiment de déclassement ou encore de désajustement (fait d'occuper un emploi dans un secteur différent de sa formation), les chances de se projeter dans un avenir professionnel pendant les études, d'avoir recours à des moyens formels d'insertion professionnelle, etc. mettent tous en évidence une influence supérieure des caractéristiques des formations sur les déterminants sociaux traditionnels. L'expérience étudiante apparaît alors comme plus dépendante des conditions de formation, qui engagent de véritables conversions de personnalité chez les étudiants ou chez les jeunes diplômés en recherche du premier emploi (comme l'indique l'enquête qualitative de la thèse).

Ajoutons que les travaux récents qui réaffirment la force des déterminismes traditionnels dans les choix d'études supérieurs pourraient être nuancés si l'on étendait l'analyse au devenir des étudiants au moment de l'insertion professionnelle. En particulier, Sophie Orange (2013) insiste sur les attributs socio-économiques des étudiants des sections de techniciens supérieurs (STS). Ces

2 Nous avons mené l'analyse sur les formations courtes professionnalisantes (IUT et STS) à titre de comparaison.

formations concentrent des publics modestes, aux choix «contraints socialement». Néanmoins, si l'on s'intéresse aux résultats d'insertion professionnelle des STS, on est immédiatement frappé par la réussite paradoxale de ces jeunes qui montrent des taux d'insertion professionnelle supérieurs, ainsi que des caractéristiques du premier emploi meilleurs que les diplômés de l'Université (Delès, 2013). Il se pourrait donc que le tropisme sociologique, qui consiste à faire référence à l'origine sociale pour expliquer les comportements des individus, ne fonctionne pas systématiquement dans l'analyse sociologique des publics étudiants.

Cela n'enlève rien aux résultats classiques, toujours largement valables, selon lesquels la réussite des étudiants reste conditionnée socialement, mais entraîne la sociologie sur les pistes moins connues – mais qui méritent attention – de l'étude des comportements en situation d'études.

1.1. DES INDICATEURS D'ENCADREMENT INSTITUTIONNEL

Chercher à définir l'encadrement institutionnel d'une formation supérieure revient à analyser les moyens qu'elle met en œuvre pour assurer l'intégration des étudiants. En réalité, hypothèse est faite ici que les systèmes d'études dont l'encadrement pédagogique et institutionnel est fort transmettent plus efficacement le souci de l'insertion professionnelle chez les étudiants. À l'inverse, les formations peu intégratrices font implicitement le pari de l'autonomie des étudiants. La faiblesse des moyens de contrainte pédagogique d'une formation peut être révélatrice de son absence de finalité extérieure, ou, à tout le moins, de son absence de mise en œuvre de procédures propres à la faire respecter. On peut en effet raisonnablement penser que quand il y a relâchement des contraintes institutionnelles (nombre d'heures de cours plus faible, règles de présence plus souples, information moins transparente sur la formation, etc.), les étudiants développent un rapport moins instrumental à leurs études ; les études ne sont plus nécessairement vécues par les étudiants sur le registre de l'insertion professionnelle. Ce lien entre la faiblesse institutionnelle d'une formation et le détachement professionnel des étudiants qui la poursuivent a été mis en évidence à de maintes reprises par la sociologie des étudiants (Bourdieu et Passeron, 1964 ; Lapeyronnie et Marie, 1992 ; Dubet, 1994 ; Galland *et al.*, 1995 ; Felouzis, 2001 ; Beaud, 2002 ; Millet, 2003 ; Garcia, 2010).

La fragilité de l'accompagnement institutionnel favorise une expérience des études relativement déconnectée des impératifs d'emploi. Rien n'exprime mieux ce fait que la figure stylisée de l'héritier chez Bourdieu (Bourdieu et Passeron, 1964), ou celle, éternelle, de l'étudiant bohème. Les formations littéraires à l'Université créeraient ainsi les conditions du « dilettantisme », c'est-à-dire d'un rapport immédiat et désintéressé aux études, selon lequel l'étudiant « s'identifie à une vocation intellectuelle vécue comme une aventure de personnalité » (Dubet, 1994) ; un dilettantisme qui implique la négation des finalités que sert en toute logique le travail universitaire : l'emploi.

Une telle organisation pédagogique tend à favoriser chez les étudiants, plutôt par omission, des stratégies homologues à celles des professeurs : nombre de leurs pratiques découlent pour une part du fait qu'ils ne s'assument pas comme étudiants, parce que les conditions objectives dans lesquelles ils sont placés ne leur donnent pas les moyens de le faire. Privés de l'assistance continue de l'institution, ils sont le plus souvent condamnés à [...] un dilettantisme qui s'exprime dans l'adhésion enchantée à une image exaltée de la vocation intellectuelle, double négation de la vérité objective de l'apprentissage et de la profession à laquelle elle conduit objectivement (Bourdieu et Passeron, 1964, p. 138).

Plusieurs variables de l'enquête « Conditions de vie » ont été utiles pour identifier les différentes logiques d'encadrement institutionnel au sein de l'espace des formations universitaires : le nombre d'heures de travail, la répartition de ces heures entre temps institutionnalisé (cours, TD) et temps individualisé (travail personnel), le temps de présence sur le lieu de travail, la satisfaction relative à l'information véhiculée par la formation. Selon ces différentes variables, comment se répartissent les formations universitaires ? Peut-on identifier des différences assez significatives pour délimiter des rapports à l'insertion professionnelle distincts ?

1.2. DES INDICATEURS DE FINALISATION PROFESSIONNELLE

De manière plus explicite, les indicateurs de finalisation professionnelle posent la question des finalités visées par une formation. L'emploi est-il un objectif clair de la formation considérée ? L'offre de formation, plus ou moins professionnalisante, plus ou moins fléchée en direction d'un objectif professionnel, est-elle saisie par les étudiants comme un moyen de mieux s'insérer

après le diplôme ? Au contraire, valorisent-ils d'autres aspects proposés par la formation, comme le développement intellectuel, par exemple ?

Les variables « importance des débouchés » et « importance de l'intérêt intellectuel » dans le choix des études, mais aussi la variable « présence de stage » seront utiles pour situer les différentes formations universitaires sur une échelle de finalisation professionnelle. Finalement, en croisant les différentes formations avec l'ensemble des indicateurs évoqués ici, on devrait pouvoir faire apparaître une représentation schématique de la filière universitaire. Elle permettra de mettre en évidence la façon singulière qu'à chacune des formations de se placer vis-à-vis de l'insertion professionnelle.

2. DES SYSTÈMES D'ÉTUDES DISTINCTS

2.1. DES DIFFÉRENCES D'ENCADREMENT INSTITUTIONNEL

Nous avons à disposition plusieurs indices qui permettent de cerner l'intensité de l'encadrement institutionnel des différentes formations universitaires. Nous retiendrons quatre variables principalement : le temps de travail des étudiants, la présence sur le lieu d'études, la disposition à l'absentéisme, le jugement des étudiants sur l'information véhiculée par la formation. Remarquons d'emblée que l'utilisation de ces quatre variables constitue une manière détournée d'approcher l'encadrement institutionnel, dans la mesure où l'on interroge la demande d'éducation (les comportements ou les jugements des étudiants) pour obtenir une information sur l'offre (la qualité du soutien institutionnel). On fait donc ici l'hypothèse, par ailleurs admise (Gayraud, Simon-Zarca et Soldano, 2011), d'une continuité du programme institutionnel : les caractéristiques institutionnelles doivent se retrouver dans les attitudes des étudiants et sont donc mesurables par elles³.

3 Plus précisément, nous avons fait ce choix méthodologique pour deux raisons. Tout d'abord, il est très complexe d'étudier directement l'offre de formation sans avoir recours à des pré-supposés normatifs, toujours difficiles à justifier : où placer la limite entre les formations dites « intégratrices » et les autres ? Entre les formations « professionnalisantes » et les autres ? La discrétion du chercheur prêterait le flanc à la critique. De plus, l'offre de données statistiques relatives aux comportements des étudiants est abondante et aisément exploitable.

Les différentes formations ont été regroupées en familles disciplinaires, afin de faciliter la lecture des résultats. Le regroupement présenté ici suit celui proposé dans la base de données OVE et se justifie par les proximités académiques et administratives qu'entretiennent les disciplines à l'intérieur de chaque groupe. Les formations universitaires sont donc ventilées en trois groupes : LASH (lettres, arts, sciences humaines et sociales) ; DEGSP (droit, économie, gestion, science politique) ; SD (sciences dures). Nous avons conservé dans l'échantillon les formations supérieures courtes (IUT et STS), à titre de comparaison. Il nous semblait intéressant de voir si, par certains aspects, des disciplines universitaires ne pouvaient pas se révéler plus proches des formations professionnalisantes courtes.

Le tableau 1 présente le nombre d'heures hebdomadaires de travail lié aux études. Le temps de travail apparaît comme un bon indicateur de l'implication personnelle de l'individu dans la tâche d'étudiant. Or, tous les systèmes d'études ne supposent pas le même engagement personnel dans la mesure où ils n'ont pas la même intensité d'encadrement.

Tableau 1. La répartition du temps de travail

	TEMPS DE TRAVAIL HEBDOMADAIRE	DONT: HEURES DE COURS ET TD	DONT: HEURES DE TRAVAIL PERSONNEL
LASH	33,12	15,89	17,23
DEGSP	36,81	19,99	16,82
SD	39,47	23,56	15,91
IUT	40,12	28,62	11,50
STS	39,65	29,52	10,13

Champ : étudiants, tous niveaux confondus sauf doctorat.

Source : Enquête Conditions de vie des étudiants 2010, OVE, 2011.

On constate d'abord que le temps de travail déclaré est plus faible à l'Université que dans les filières courtes professionnalisantes. Évidemment, ce fait est dû à l'emploi du temps très chargé dans ces dernières formations. À l'Université, de fortes différences sont observables entre les filières littéraires (moins de 33 heures de travail par semaine) et les spécialités scientifiques (près de 39 heures).

Mais, fait plus marquant, on retrouve une répartition très déséquilibrée du temps de travail en faveur du temps institutionnalisé dans les filières courtes professionnalisantes. Pour l'Université, la distribution du temps de travail se fait à l'avantage du temps institutionnalisé pour les formations scientifiques, à l'avantage – faible – du temps autonome pour les filières littéraires. Par conséquent, deux arguments sont à retenir à l'appui de l'idée selon laquelle il existe des différences d'encadrement institutionnel entre les différentes spécialités universitaires : non seulement les étudiants des spécialités scientifiques travaillent plus que les autres, mais ils travaillent plus de manière encadrée.

On le pressent ici, il se dessine déjà une ligne de clivage entre les formations littéraires et les autres spécialités universitaires. Ce résultat obtenu à partir d'une variable d'organisation formelle du cursus (le nombre d'heures de cours dispensées) peut être prolongé par des données relatives au « cursus réel » des étudiants : indépendamment du nombre d'heures de cours prévues officiellement, à combien d'entre elles les étudiants assistent-ils réellement ? L'étude du cursus réel ne sert pas seulement à renseigner les pratiques des étudiants. Elle permet aussi, et c'est ce qui nous intéresse ici, de donner une indication de la « tolérance » institutionnelle à certains comportements déviants. Par exemple, il n'est, en toute logique, pas possible (ou relativement moins possible) d'être absentéiste dans une formation qui interdit formellement les absences et qui fait respecter cette interdiction. On peut ainsi penser qu'un fort taux d'absentéisme dans une formation ne renvoie pas qu'à la désinvolture de ses étudiants, mais constitue bien une caractéristique institutionnelle que l'on peut évaluer comme telle. Par conséquent, l'absentéisme, défini comme le fait de ne pas assister volontairement à un cours programmé, peut être une mesure assez pertinente du caractère permissif d'une formation.

Le tableau 2 présente le taux d'absentéisme qui correspond au nombre d'heures d'absence (à combien d'heures de cours l'étudiant décide-t-il de ne pas aller) rapporté au nombre d'heures de présence théorique (combien d'heures de cours comporte l'emploi du temps officiel).

Tableau 2. L'absentéisme selon la formation

LASH	14,6%
DEGSP	14,8%
SD	10,6%
IUT	5,7%
STS	6,5%

Champ: étudiants, tous niveaux confondus sauf doctorat.

Source: Enquête Conditions de vie des étudiants 2010, OVE, 2011.

Premier constat: les étudiants sont en règle générale peu absentéistes. Les formations les plus marquées par l'absentéisme ont un score néanmoins faible: dans le pire des cas (en LASH et DEGSP), les étudiants ne «sèchent» pas en moyenne plus de 15 % des cours programmés. Cependant, malgré une fourchette serrée, de fortes différences entre disciplines sont observables. Les formations courtes professionnalisantes fonctionnent en groupes réduits et imposent la présence aux cours: l'absentéisme y est sans surprise beaucoup plus faible qu'à l'Université. Mais, même à l'intérieur du groupe des formations universitaires, il existe des différences notables entre les disciplines SD et les autres. Elles s'expliquent là encore par le recours aux situations pédagogiques restreintes (TD, TP), plus fréquent en SD, ce qui tend à limiter les comportements absentéistes. Il faut voir là une explication, non une justification de ces différences; elle n'enlève rien au fait selon lequel les disciplines SD proposent un cadre institutionnel moins tolérant aux absences et, donc, plus intégrateur.

Jusque là, en vertu des variables présentées, les formations littéraires semblaient «à part»: une offre de formation significativement moins dense, des temps de travail biaisés en faveur du travail autonome, une capacité moins forte à retenir leurs étudiants sur le lieu de travail. Mais elles sont, dans le tableau 2 et selon cet indicateur d'absentéisme, rejointes (voire dépassées de peu) par les formations DEGSP, que l'on pensait par ailleurs plus proches du comportement des spécialités scientifiques. Dès lors, il peut sembler intéressant de chercher à savoir si, au delà d'un score d'absentéisme proche, la nature des motivations à l'absentéisme était la même en LASH et en DEGSP.

Barbara Grave (2010) s'est intéressée à la question de la répartition du temps de travail dans deux grands types de disciplines de l'université de Bochum, les sciences dures (*sciences/engineering*) et les lettres (*arts/humanities*). Elle sépare le temps de travail lié aux études en deux : le temps de cours (obligatoire et facultatif) et le temps de travail personnel. Elle étudie ensuite l'évolution de la productivité du temps de travail personnel (mesurée en rapport avec la réussite aux examens) en fonction du temps de cours. Ce travail présente une conclusion intéressante : dans les filières scientifiques, on observe que l'efficacité du travail personnel augmente avec la baisse du temps de présence en cours, alors que dans les filières littéraires, l'absentéisme n'a pas d'influence significative sur la productivité du travail personnel. Ainsi, chez les scientifiques, il existe une substitution entre les temps de travail dans la mesure où l'absence au cours va être mise à profit pour le travail personnel. Par contre, chez les littéraires, il n'existe pas de communication entre ces deux temps : l'étudiant ne reporte pas le temps de cours libéré sur son travail personnel. Ce résultat suggère l'existence d'usages différents de l'absentéisme selon la filière.

Mathias Millet, dans son étude comparative sur les manières de travailler des étudiants en sociologie et en médecine, traite lui aussi de la question de l'absentéisme (Millet, 2003). Il montre que les comportements absentéistes sont observables dans les deux disciplines médicale et sociologique ; néanmoins, les raisons de l'absence au cours ne sont pas les mêmes dans chacune des formations. Pour les étudiants en médecine, l'absence revêt un caractère stratégique : puisqu'il est possible de se procurer un cours sans y assister nécessairement, l'absence en cours permet de gagner du temps pour réviser, ou pour préparer un examen. Les étudiants en sociologie présentent au contraire une attitude typique différente. Ils « sèchent » pour des raisons plus anormales : le cours, et surtout le cours magistral, est perçu comme « facultatif » (en vertu du fait que l'absence n'est pas relevée et qu'elle est, pour cette raison, implicitement autorisée) et le mode de vie étudiant offre de nombreuses occasions d'un divertissement extérieur (Garcia, 2010). Par conséquent, les deux absentéismes n'ont pas la même valeur. Dans le premier cas, l'absence est saisie comme un moyen d'optimiser le travail, si bien que cet absentéisme renvoie paradoxalement à

une forme d'intégration. À l'inverse, conformément à l'intuition, l'absentéisme en sociologie est quant à lui significatif d'une faiblesse d'intégration étudiante.

Certaines questions de l'enquête permettent de qualifier l'absentéisme des étudiants de LASH et de DEGSP. Le tableau 3 présente les raisons déclarées par les jeunes pour ne pas assister à un enseignement. En conformité avec la grille de lecture de Millet, la modalité « Ne pas avoir envie d'aller en cours » correspond assez clairement à une motivation anomique, alors que la modalité « préparer un contrôle, un test, un examen », est elle plus significative d'une motivation stratégique.

Tableau 3. Les raisons de l'absentéisme en LASH et en DEGSP

<i>Vous n'assistez pas à certains enseignements car ...</i>	<i>... il vous arrive de ne pas avoir envie d'aller en cours</i>	<i>... vous préparez un contrôle, un test, un examen</i>
LASH	41,3%	34,0%
DEGSP	36,4%	43,7%

Champ: étudiants, tous niveaux confondus sauf doctorat, ayant préalablement déclaré qu'il « [leur] arrive de ne pas assister à certains enseignements par choix ».

Source: Enquête Conditions de vie des étudiants 2010, OVE, 2011.

On observe que les motivations de l'absence volontaire sont donc plus stratégiques pour les juristes, plus anomiques pour les littéraires. La proximité apparente des taux d'absentéisme dans les deux formations doit donc être nuancée. L'absentéisme dans les filières littéraires pourrait être ramené à un désinvestissement scolaire, non nécessairement maîtrisé. Ces comportements absentéistes, ainsi que les motivations qui les sous-tendent, doivent être compris en rapport avec l'absence d'institutionnalisation universitaire qui a cours dans ces formations. Le tableau du taux d'absentéisme, qui semblait rapprocher formellement les spécialités LASH et DEGSP est donc trompeur : les logiques de l'absentéisme sont différentes dans ces formations. On aboutit alors à d'autres conclusions : la spécialité DEGSP, marquée par un absentéisme intégratif se rapproche de l'ensemble SD, quand la spécialité LASH se distingue par son absentéisme anomique. Selon ces différents indicateurs, deux groupes semblent donc se séparer jusqu'alors : les formations littéraires, assez peu intégratrices et les autres formations universitaires, plus encadrées, plus proches des filières courtes professionnalisantes.

Enfin, il est intéressant d'apporter certains éléments relatifs à l'information véhiculée par la formation. Une formation qui relaie une information claire et précise est de fait plus intégratrice, dans la mesure où elle aura d'autant plus de chance de ramener les étudiants aux objectifs forts de son projet institutionnel (Lapeyronnie et Marie, 1992).

Tableau 4. Taux de satisfaction relatif à l'information véhiculée par la formation

<i>L'information sur...</i>	<i>...l'orientation et les débouchés (en%)</i>	<i>...le contenu de la formation (en%)</i>
LASH	51,5	73
DEGSP	55,5	72,6
SD	65,1	78,7
IUT	73,5	83,6
STS	62,5	76,1

Champ: étudiants, tous niveaux confondus sauf doctorat.

Lecture: 51,5% des jeunes issus de formations LASH se déclarent satisfaits de l'information proposée par leur formation sur l'orientation et les débouchés.

Source: Enquête Conditions de vie des étudiants 2010, OVE, 2011.

Les formations dans lesquelles les étudiants sont le plus satisfait de l'information sont les IUT. Les formations SD sont assez proches d'eux. À l'opposé, les formations littéraires ont des scores de satisfaction parmi les plus faibles, en particulier dans le cas de l'information sur les débouchés. Dès lors, dans ces formations, l'opacité sur les opportunités au sortir des études s'ajoute donc à d'autres éléments de souplesse institutionnelle (suivi pédagogique plus faible et intermittent, tolérance aux absences) pour constituer un cadre d'enseignement peu intégrateur. Cette posture institutionnelle est, on l'a vu au travers de ces différents tableaux, relativement isolée. Les autres formations universitaires convergent toutes, sur certains critères au moins, vers les formations professionnalisantes et intégratrices. Seule la filière LASH conserve une position «à part» sur l'ensemble des indicateurs. Les différences observées sur l'encadrement institutionnel se jouent-elles selon les indicateurs de finalisation professionnelle ?

2.2. DES DIFFÉRENCES DE FINALISATION PROFESSIONNELLE

Les cursus peuvent-ils être classés selon leur degré de finalisation professionnelle ? Dit autrement, est-il possible d'évaluer et, de là, de hiérarchiser les formations à l'aune de l'objectif de professionnalisation ? Une première mesure de la finalisation professionnelle d'une formation peut être trouvée dans les raisons évoquées par les étudiants pour s'engager dans le cursus considéré. En particulier, le questionnaire de l'OVE comporte une interrogation sur l'importance des débouchés, ou au contraire, sur celle de l'intérêt intellectuel dans leur choix d'études. Très clairement donc, on peut, à partir des arbitrages réalisés par les individus, situer les formations dans lesquelles ils sont engagés sur une sorte d'échelle allant du désintéressement à la finalisation professionnelle la plus absolue.

Tableau 5. Part des étudiants qui déclarent, dans leur choix d'études «plutôt importants» ou «très importants» les possibilités de...

	...débouchés professionnels de la formation	...développement intellectuel de la formation
LASH	62%	94%
DEGSP	87,8%	91,1%
SD	80,8%	89%
IUT	90,4%	85,1%
STS	89,9%	77,6%

Champ: étudiants, tous niveaux confondus sauf doctorat.

Source: Enquête Conditions de vie des étudiants 2010, OVE, 2011.

Ce résultat est avant tout intéressant parce qu'il permet de réaffirmer la dichotomie des choix de «l'utile» et de «l'agréable». En effet, on observe une corrélation négative forte entre les choix de formation motivés par les débouchés professionnels et ceux motivés par le développement intellectuel ($r = -0,69$). Cela signifie que le choix de formation est fait pour l'une ou – il s'agit là d'un «ou» exclusif – l'autre des raisons. Malgré des taux élevés dans les deux colonnes, il semble que les étudiants soient moins regardants sur les possibilités de développement intellectuel de leur formation dès lors qu'ils la choisissent avant tout pour ses débouchés (et *vice-versa*). Les deux finalités assignées aux études se présentent donc comme assez incompatibles entre elles. Il faut voir là une confirmation de l'idée

selon laquelle il serait possible de situer les formations sur un continuum allant de l'objectif de développement intellectuel pur à l'objectif de professionnalisation pur.

Sur le fond, on observe un classement des disciplines conforme à ce qui a été établi sur les variables d'encadrement institutionnel. L'importance des débouchés professionnels est beaucoup plus faible chez les littéraires que dans les autres disciplines universitaires ou dans les filières courtes professionnalisantes. Alors qu'il semble que la demande d'éducation évolue de manière générale « dans le sens d'un utilitarisme accru des choix d'orientation » (Convert, 2006), il persiste donc néanmoins des espaces de formations bien protégés des stratégies utilitaristes. Les littéraires sont éloignés des justifications en termes de débouchés professionnels de leurs homologues des autres disciplines universitaires. Il serait légitime d'imputer cet état de fait aux caractéristiques sociologiques des publics plus qu'à leur formation d'appartenance : les disciplines littéraires sont fréquentées par des étudiants d'origine sociale plus modeste et ces derniers, de par leur appartenance sociale, auraient logiquement moins tendance à établir un rapport instrumental à leurs études. En réalité, Philippe Cordazzo (2011, p. 99), exploitant les données de cette même enquête de l'OVE, tend à démontrer que la filière d'appartenance joue, toutes choses étant égales par ailleurs, plus que la catégorie socio-professionnelle des parents dans la détermination du rapport instrumental aux études (choix des études pour leurs débouchés). Il n'est donc pas possible d'abandonner au seul déterminisme social les raisons d'un choix d'études. L'étudiant (son habitus de classe, sa familiarité avec les codes souterrains de l'orientation scolaire) n'est pas le seul en cause ; les études elles-mêmes, et en particulier le système d'études auxquelles elles renvoient, contribuent fortement à décider du rapport, désintéressé ou au contraire instrumental, aux études.

Le stage inclus dans la formation, parce qu'il est la plupart du temps encadré par elle, est un indice de la finalisation professionnelle. Il est en effet le moyen privilégié par les formations supérieures pour « professionnaliser » les parcours d'études⁴ et donne une indication de la proximité des formations avec d'éven-

4 Voir à ce propos la place que lui consacre le rapport Hetzel (DGESIP, 2006). Le stage en alternance dès la licence est proposé comme une solution efficace pour la professionnalisation des cursus.

tuels partenaires extérieurs au monde académique. En cela, il met en évidence la dimension professionnalisante d'un cursus. Le questionnaire OVE comporte des interrogations assez précises sur la présence ou l'absence de stage et sur la nature du stage occupé. Si les formations supérieures ont de plus en plus recours aux stages, quelles que soient les disciplines considérées, tous les stages n'ont pas la même valeur aux portes de l'emploi. Selon Giret et Issehnane (2012), une très large majorité (73 %) des étudiants déclare avoir fait un stage pendant les études. Cependant, deux principaux types de stages doivent être distingués dans l'enseignement supérieur : les stages « formateurs et gratifiés » (38,5 % des stages faits par les étudiants) et les stages « courts et non gratifiés » (43,6 %). Il coexiste donc, dans des proportions similaires, des usages tout à fait différents du stage, qui ne sert véritablement la professionnalisation du parcours de l'étudiant que dans certaines conditions précises. Face à la généralisation du stage, mais aussi à la diversité des situations de stage, on ne pouvait donc pas s'arrêter à un simple indicateur de présence ou absence du stage dans une formation supérieure. Le caractère obligatoire du stage permet de donner une idée de la contrainte institutionnelle. Son caractère rémunéré indique quant à lui la qualité du stage.

Tableau 6. Les usages du stage dans les formations supérieures

	Présence de stage dans l'année	Stage obligatoire	Stage rémunéré
LASH	34,9%	76%	29,8%
DEGSP	42%	70,3%	43,2%
SD	49,5%	89,3%	45%
IUT	71,3%	96,9%	37,6%
STS	89,3%	99,6%	5,6%

Champ : « présence de stage » : étudiants, tous niveaux confondus sauf doctorat ; « stage obligatoire » et « stage rémunéré » : étudiants ayant préalablement déclaré avoir fait ou prévoir de faire un stage dans l'année universitaire.

Source : Enquête Conditions de vie des étudiants 2010, OVE, 2011.

Selon ces trois variables, le groupe LASH est le plus atypique des familles de disciplines universitaires par sa part de stage dans l'année relativement faible. Le taux d'obligation de stage des littéraires est aussi significativement plus faible que celui des scientifiques. Si la contrainte d'obligation est légèrement plus forte

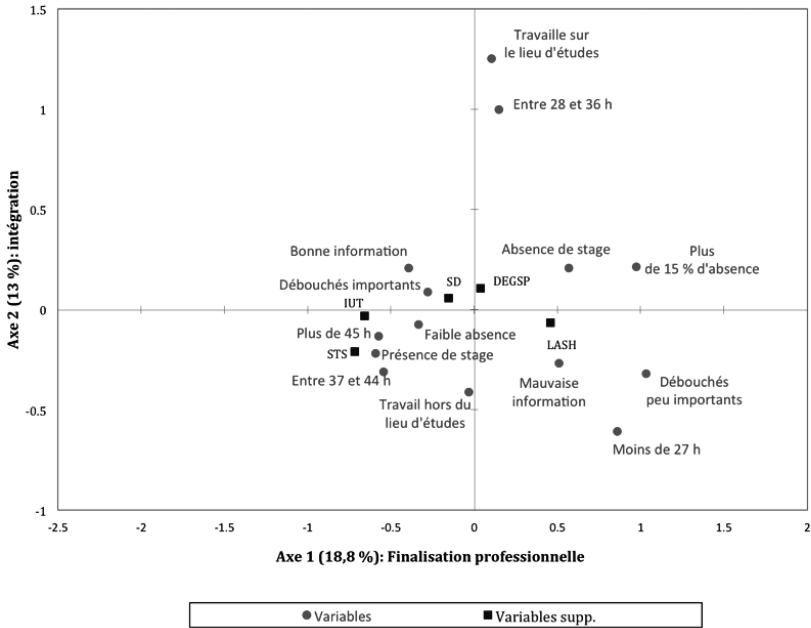
chez les littéraires que dans le groupe DEGSP (76 % contre 70,3 %), c'est, il faut le rappeler, parce qu'elle porte sur une assiette plus faible de stagiaires : les formations littéraires qui ont recours au stage sont certes relativement plus coercitives, mais elles sont surtout plus rares. Enfin et surtout, les stages des littéraires sont beaucoup moins fréquemment gratifiés que partout ailleurs, ce qui peut exprimer un usage peu professionnalisant du stage (Giret et Issehnane, 2012). Au contraire, les scientifiques ont plus recours au stage ; celui-ci est obligatoire et près d'une fois sur deux rémunéré. L'impératif institutionnel de professionnalisation est donc plus fort dans ces disciplines, qui au regard de leur usage du stage, semblent dès lors plus finalisées professionnellement.

2.3. DES DIFFÉRENCES QUI S'ACCUMULENT POUR CONSTITUER DEUX SYSTÈMES D'ÉTUDES

Selon le découpage institutionnel classique, se distinguant des filières professionnelles courtes et des grandes écoles, les formations universitaires constituent un espace administrativement à part au sein de l'enseignement supérieur. Mais, malgré leur assimilation à un même ordre institutionnel, toutes les formations universitaires appartiennent-elles pour autant à un même régime d'études ? Autrement dit, les différences d'encadrement institutionnel et pédagogique d'une part et de finalisation professionnelle d'autre part, relevées plus haut, ne devraient-elles pas nous conduire à distinguer clairement deux systèmes d'études au sein de l'Université ?

L'analyse des correspondances multiples, de laquelle on tire le graphique suivant, permet la synthèse de l'ensemble des différences observées sur les variables évoquées jusque là.

Graphique 1. Analyse des correspondances multiples – Premier plan factoriel des variables d'intégration institutionnelle et de finalisation professionnelle



Champ: étudiants, tous niveaux confondus sauf doctorat.
Source: Enquête Conditions de vie des étudiants 2010, OVE, 2011.

On observe en effet le comportement très particulier des formations LASH sur l'ensemble de ces variables. Alors que toutes les autres formations⁵ se regroupent autour d'un noyau dur présentant à la fois une forte intégration (bonne information, faible absentéisme, quantité de travail importante) et une forte finalisation professionnelle (présence de stage, importance déclarée des débouchés), les formations littéraires se situent à part, dans le quart sud-est du

5 Le groupe DEGSP est clairement tiré vers la droite en raison de la modalité «Plus de 15 % d'absence», dont nous avons montré qu'elle n'a pas exactement la même nature que chez les littéraires. Dans une autre analyse des correspondances multiples excluant cette variable d'absentéisme (non reproduite ici), les formations DEGSP se rapprochent graphiquement du groupe formé par les formations intégrées et finalisées.

graphique. Elles cumulent une faible intégration institutionnelle et une faible finalisation professionnelle. Ces différences à l'intérieur des formations universitaires entre les littéraires ne relèvent pas d'une mesure particulière qui ferait apparaître des démarcations contingentes. Elles sont systématiques ; plusieurs variables se superposent pour formuler un verdict convergent : il existe bien deux régimes d'études, le régime adéquationniste et le régime généraliste, distincts par la nature du rapport à l'insertion professionnelle qu'ils présentent.

Ces deux grands régimes impliquent chez les étudiants des manières différentes de concevoir les études. Chaque régime s'accompagne de systèmes de dispositions et de représentations très clairement situés sur la question de l'insertion professionnelle. Le système adéquationniste est régi par des principes « exoréférents », il ne réduit pas la logique scolaire aux savoirs académiques et intègre des dimensions professionnelles dans ses formations. Le régime adéquationniste fait donc adopter à ses étudiants une posture cohérente avec lui, et ce, d'autant plus qu'il a les moyens (force de l'encadrement pédagogique) de faire respecter son programme institutionnel. Les choix d'études de ces jeunes sont alors plus utilitaires (influence plus marquée du débouché professionnel dans les décisions d'orientation) et leur conception de l'avenir est plus fermée. Inversement, le régime généraliste suppose plus de souplesse de la part de l'institution. Il permet une poursuite d'études « vaille que vaille » (Beaud, 2002), c'est-à-dire peu planifiée et conditionnée seulement à la réussite aux examens. Parler de « souplesse » pour caractériser le régime d'études généraliste ne signifie pas qu'on puisse mettre en doute l'exigence scolaire de ces formations, qu'on puisse prétendre qu'elles sont plus complaisantes, ou, pour le dire autrement, qu'il soit plus facile d'obtenir un master de lettres qu'un master scientifique. Ce n'est pas le sens de notre propos. Indépendamment du critère de niveau d'exigence scolaire des formations universitaires, il apparaît que les formations littéraires, qui renvoient donc à la convention d'études généralistes, ont la spécificité d'établir un système d'exigence qui n'est que scolaire. Puisque la relation à l'emploi est plus incertaine, il est difficile de fixer des contenus relatifs aux finalités professionnelles de ces formations. Elles ne constituent que rarement un critère docimologique

dans ce système d'études⁶. Par conséquent, de manière cohérente avec le fonctionnement de leur régime d'études généraliste, les étudiants formulent leurs choix d'études ou leurs anticipations d'avenir professionnel non en référence à des finalités ultérieures et extérieures d'emploi, mais *hic et nunc* en rapport avec les attentes «*endoréférentes*» de leur formation (Delès, 2015).

BIBLIOGRAPHIE

- BEAUD S., 2002, *80% au bac... et après?*, Paris, La Découverte.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-Cl., 1964, *Les Héritiers*, Paris, Éditions de Minuit.
- CHARLES N., 2015, *Enseignement supérieur et justice sociale*, Paris, La Documentation française.
- CONVERT B., 2006, *Les Impasses de la démocratisation scolaire. Sur une prétendue crise des vocations scientifiques*, Paris, Liber.
- CORDAZZO P., 2011, «Choix d'orientation, quelles réalités?», in O. Galland, E. Verley. et R. Vour'h, *Les Mondes étudiants*, Paris, La Documentation française.
- DELÈS R., 2013, «Le niveau de diplôme est-il toujours une garantie?», *Agora débats/Jeunesses*, 65-3, p. 37-50.
- , 2015, *Quand on n'a «que» Bac+3... Les étudiants et l'insertion professionnelle*, Thèse de doctorat de sociologie, Université de Bordeaux.
- DUBET F., 1994, «Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse», *Revue française de sociologie*, 35, p.511-532.
- FELOUZIS G., 2001, *La Condition étudiante*, Paris, PUF.
- GALLAND O., CLÉMENÇON M., LE GALLÈS P. et OBERTI M., 1995, *Le Monde des étudiants*, Paris, PUF.
- GARCIA S., 2010, «Déscolarisation universitaire et rationalités étudiantes», *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183, p. 48-57.

6 Il suffit de constater l'embarras des enseignants à évaluer dans ces formations les nouveaux enseignements relatifs à la connaissance du monde professionnel.

- GAYRAUD L., SIMON-ZARCA G. et SOLDANO C., 2011, «Universités: les défis de la professionnalisation», *Nef*, 46.
- GIRET J.-F. et ISSEHNANE S., 2012, «L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des sortants de l'enseignement supérieur», *Formation-Emploi*, 117, p.29-47.
- LAPEYRONIE D. et MARIE J.-L.,1992, *Campus blues*, Paris, Éditions du Seuil.
- MILLET M., 2003, *Les Étudiants et le travail universitaire*, Lyon, PUL.
- ORANGE S., 2013, *L'Autre enseignement supérieur. Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*, Paris, PUF.
- TANGUY L., 2002, «La mise en équivalence de la formation avec l'emploi», *Revue française de sociologie*, 43, p. 685-709.
- VERDIER E., 2001, «La France a-t-elle changé de régime de formation?», *Formation-Emploi*, 76, p. 11-34.