

– LA FABRIQUE DES CADRES –

ÉTUDE COMPARÉE D'UNE ÉCOLE DE COMMERCE,
D'UNE ÉCOLE D'INGÉNIEURS ET D'UNE UNIVERSITÉ

LES ÉTUDES DE L'EMPLOI CADRE

N° 2018-33

JUILLET 2018

— Partenariat de recherche entre l'Apec et l'INSA Rouen Normandie (Francis Guérin), l'université de Rouen Normandie (Jean-Louis Le Goff) et NEOMA Business School (Hédia Zannad).

*Synthèse des principaux résultats.
Rapport complet disponible sur demande.*

Cette étude montre comment trois établissements d'enseignement supérieur à vocation professionnelle (une école de commerce, une école d'ingénieurs, une université), « fabriquent » des cadres, c'est-à-dire préparent un public étudiant sans expérience aux réalités économiques et, plus spécifiquement, au rôle et à la posture de cadre que leurs diplômé-e-s pourraient occuper après leurs études ou dans leur parcours professionnel. Le suivi chronologique d'une cohorte d'étudiant-e-s et des entretiens avec des responsables mettent en relief les spécificités de chaque établissement étudié. Les dispositifs de professionnalisation (stages, projets, conférences de professionnels, visites d'entreprise, etc.) qui y sont déployés sont mis en exergue, ainsi que la mise en adéquation entre formation et emploi qui reste au cœur de leurs objectifs.



–CONTEXTE, OBJECTIFS, MÉTHODOLOGIE–

– PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE - OBJECTIFS

Cette recherche a été menée par trois enseignants-chercheurs issus de trois structures différentes – l'école de commerce NEOMA Business School de Rouen, l'école d'ingénieurs Institut national des sciences appliquées (INSA) Rouen Normandie et l'université de Rouen Normandie – sur la question de l'accompagnement vers l'identité de cadre dans l'enseignement supérieur.

Son objet est d'analyser comment ces trois établissements d'enseignement supérieur à vocation professionnelle « fabriquent » des cadres, c'est-à-dire préparent un public étudiant sans expérience aux réalités économiques et, plus spécifiquement, au rôle et à la posture de cadre que leurs diplômé-e-s pourraient occuper après leurs études ou dans leur parcours professionnel.

– MÉTHODOLOGIE

Dans un souci d'homogénéité, trois séries d'entretiens ont été conduites de la même manière :

- Des interviews de plusieurs responsables au sein de chaque établissement étudié, afin de connaître la politique et les outils de « professionnalisation » définis et mis en œuvre au moment de l'étude : au total, environ 30 personnes ont été interrogées.
- Des interviews d'étudiant-e-s d'avant-dernière ou dernière année de scolarité appartenant, dans chaque établissement étudié, à un seul et même programme de celui-ci, afin de savoir comment les étudiant-e-s perçoivent et reçoivent les outils de professionnalisation mis en place et la manière dont ils contribuent à la définition et à la concrétisation de leur avenir professionnel. Au total, 39 étudiant-e-s ont été interrogé-e-s, dont 13 dans l'école de com-

merce, 14 dans l'école d'ingénieurs et 12 dans un master professionnel de l'université.

- Environ deux ans après la première vague d'entretiens, une seconde a été réalisée auprès des diplômés des programmes concernés, afin de savoir comment, avec du recul et une première insertion sur le marché de l'emploi, ceux-ci jugent les moyens et conceptions de professionnalisation dont ils avaient pu bénéficier lors de leurs études (avec l'hypothèse que la confrontation à la vie professionnelle et/ou à la recherche d'emploi avait fait évoluer leurs représentations établies lors des études) : au total, 20 étudiant-e-s ont été interrogé-e-s, dont 7 dans l'école d'ingénieurs, 7 dans l'école de commerce et 6 à l'université. À noter que, si les diplômé-e-s interrogé-e-s lors de cette phase appartenaient bien à la même cohorte que les étudiant-e-s rencontré-e-s deux ans plus tôt, il ne s'agissait pas toujours des mêmes individus, ceux-ci ne s'étant pas toujours avérés joignables.

– PRINCIPAUX ENSEIGNEMENTS : TROIS TYPES TRÈS DIFFÉRENCIÉS DE PROFESSIONNALISATION

L'enquête met en évidence des différences notables dans la professionnalisation développée au sein des établissements étudiés. Elle révèle trois archétypes de professionnalisation très différents en nature, en portée et en intention : elles ont été qualifiées respectivement de professionnalisation « intégrée », « scindée » et « latente ». En lien avec ces types de professionnalisation, l'enquête souligne aussi chez les étudiants trois rapports fort différenciés à eux-mêmes, au temps et à l'espace, puisque leur degré d'auto-détermination, de « disponibilité » et de perméabilité au monde extérieur varie fortement d'un établissement à l'autre, renvoyant à trois injonctions implicites : « deviens qui tu es » pour l'école de commerce, « deviens ce que tu veux » pour l'école d'ingénieurs et, enfin, « deviens ce que tu peux » pour l'université.

À Neoma Business School, la professionnalisation est « **intégrée** » dans la mesure où l'école intervient, en son nom, sur la totalité de la personne – dans ses dimensions scolaire, affective et sociale comme dans l'intégralité de sa carrière – par le biais d'une cotisation à vie à l'association Neoma Alumni.

À l'Insa, la professionnalisation est au contraire **scindée** en deux dans la mesure où la dimension académique, qui est indispensable et reste une fin en soi, ne se préoccupe pas de sa propre utilité. Elle le peut car elle renvoie au « technique » et au « scientifique » et s'avère de ce fait indissociable de la figure de l'ingénieur, qui constitue le « fonds commun » à posséder par tout diplômé, sans que les étudiants aient l'occasion de se demander quel type d'ingénieur ils souhaitent devenir.

Enfin, l'université, et plus particulièrement le master 2 professionnel du département de sociologie, procure une professionnalisation plus **latente** qui, que ce soit par manque de moyens ou par vocation affirmée, s'effectue par défaut et n'est à aucun moment explicitée comme objectif du programme en tant que tel. Le cadre, peu normatif et contraignant, de l'université se double d'une distanciation à soi constituant en même temps sa « part de vérité » : l'impératif est de rester fidèle à soi-même et de se construire avant tout, voire de faire passer ce soi avant l'idée de carrière (ancrages locaux, par exemple) tout en cherchant à s'adapter à son milieu social ou/et professionnel.

– L'ÉCOLE DE COMMERCE NEOMA BUSINESS SCHOOL DE ROUEN –

– LA FIGURE DU MANAGER –

L'école propose un arsenal de dispositifs qui permettent l'acculturation des étudiants à un univers de destination très ciblé, l'entreprise privée, qu'il s'agisse d'en devenir salarié ou de créer sa propre structure.

En effet, la figure avec laquelle les étudiants sont appelés à s'identifier n'est pas à strictement parler celle du « cadre », mais plus spécifiquement celle du *manager*. Les nombreuses propositions pédagogiques (interventions de professeurs permanents et de vacataires, conférences plénières et témoignages de salariés ou de directeurs d'entreprise) et expérimentielles (stages, échanges internationaux, vie associative, rencontres d'anciens élèves, forums d'entreprises, etc.) faites par l'école facilitent donc la transmission d'un *habitus* managérial, c'est-à-dire des codes du *business* et du script des rôles attendus par les firmes.

Ce ne sont donc pas tant des contenus pédagogiques qui sont enseignés ici qu'une tournure d'esprit « *business* », un langage approprié à l'entreprise. L'investissement associatif prodigue du savoir-être (Barth, Géniaux, 2010) : capacité à se connaître, à appréhender l'environnement et à s'adapter, à s'exprimer, à gérer et structurer son temps et ses activités, à déterminer ses priorités, à respecter ses engagements, à entreprendre, à initier un projet et le mener à terme. Il s'agit moins, pour les étudiants d'école de commerce, de se former à un métier que de trouver des « positions » et des « ressources » : diplôme et connaissances dans des disciplines et des domaines combinables de façon variée, mais aussi ouverture sur des réseaux relationnels ou d'entreprises offrant le maximum de possibilités de saisir des opportunités. Ce faisant, l'école de commerce investit moins dans la professionnalisation managériale que dans la production de ce qu'on pourrait appeler une personnalité organisationnelle, définie par son appartenance à une organisation qui lui accorde sa place et sa position relative (Mottis, Thévenet, 2007).

LE PROJET, CONDITION *SINE QUA NON*

Mais si l'institution laisse les étudiants chargés d'animer la vie associative devenir les agents actifs de leur propre managérialisation, elle joue, en revanche, un rôle clé dans la construction d'un projet professionnel qui servira de fil conducteur à des choix (stages, majeures, etc.) déterminants pour leur carrière. De fait, l'école de commerce constitue le siège par excellence de la figure « projet » vers laquelle tous les discours et dispositifs institutionnels tendent. En effet, le projet – qui conjugue des questions opérationnelles à travers son orientation et des questions de sens associées aux motifs qu'il se donne (tel que défini par Boutinet, 2009) – est la condition *sine qua non* pour que des étudiants, arrivés en école de commerce non par vocation, mais pour leur excellent niveau scolaire, acquièrent les dispositions techniques et comportementales requises pour l'exercice des rôles professionnels qui les attendent. Si les discours, l'organisation de la scolarité, l'offre pédagogique et l'investissement extra-scolaire orientent assez sûrement les étudiants – y compris ceux qui en sont loin au départ – vers l'univers de destination managérial, c'est avant tout en les encourageant à s'autodéterminer, à se donner des objectifs, en un mot à construire un projet professionnel.

Tout est donc mis en œuvre pour permettre aux étudiants de construire leur projet professionnel et de s'en donner un, par les choix d'option, les stages, les sujets de projets, les années de césure en entreprise ou de substitution à l'étranger. Si le projet professionnel constitue la clé de voûte du système, c'est parce que l'institution sait combien l'investissement des étudiants dans le champ extra-scolaire est central dans l'acquisition des aptitudes et de l'habitus managériaux tout en devant rester, pour être efficace, hors de sa sphère de contrôle.

TROIS TYPES DE PROFILS

Pour autant, la « managérialisation » de la personnalité des étudiants ne se fait pas de façon hégémonique et l'emprise de l'école de commerce sur les

étudiants ne signifie ni qu'un avenir de manager fasse consensus, ni que la socialisation anticipatrice opère de façon mécanique et totale. En effet, un processus de socialisation, c'est autant de rencontres entre, d'une part, un individu, son histoire et ses dispositions propres et, d'autre part, une institution, son histoire et ses dispositifs propres à transformer les étudiants. Ces derniers ont donc des rapports différenciés à la pression socialisatrice de l'école. De même, le fait qu'ils occupent ou non des positions associatives implique qu'ils n'expérimentent pas tous au même degré le *leadership* ou l'apprentissage de la gestion de projets. Tous ne sont donc pas aussi bien préparés aux rôles qui seront les leurs à la sortie de l'école. Les élèves issus de milieux moins favorisés, sélectionnés grâce à leurs performances scolaires, n'adoptent pas aussi spontanément les comportements les plus « payants » ou, du moins, ceux adoptés par les élèves d'origine sociale plus élevée. Trois types de profils ont été observés :

- Les **managers en herbe** : pour eux, les propositions de l'école – cours théoriques, témoignages de professionnels, stages, vie associative – font système et s'articulent harmonieusement en vue d'une réussite professionnelle tant objective que subjective. Dès le début de leur formation, ils agissent en « professionnels » et se dirigent rapidement vers ce à quoi ils sont destinés (et ce qu'ils sont déjà un peu eux-mêmes, du fait de leurs origines sociales) : ils prennent des responsabilités associatives, gèrent de gros budgets ou encore jonglent avec un emploi du temps chargé.

- Les **investis** (ou coéquipiers) : pour cette catégorie, l'apprentissage principal se fait « en marge » de la salle de classe (c'est-à-dire dans la vie associative) et/ou de l'école (c'est-à-dire dans les stages en entreprise) : il s'opère dès lors chez eux une acculturation aux comportements managériaux attendus, source d'employabilité, mais parfois au prix d'une frustration intellectuelle et/ou d'une perte de sens. Parmi eux se distinguent ceux qui s'investissent dans la vie associative et/ou dans leurs stages parce qu'ils veulent faire vivre leur passion (le sport, le théâtre, le développement durable, l'humanitaire), qualifiés ici d'« investis » – dans une cause, un centre d'intérêt, etc. – et ceux qui jouent le jeu associatif par esprit d'équipe, par goût du collectif, par esprit pro-social, qualifiés de « coéquipiers ». Et force est de constater que

l'attitude de certains – notamment des coéquipiers – a beaucoup évolué entre les vagues d'entretiens à deux ans d'intervalle et qu'une « acculturation » managériale a bien eu lieu.

- Les **réfractaires** : ces étudiants gardent tout au long de leur scolarité une distance critique à l'égard des valeurs dominantes et du comportement attendu, et peuvent adopter deux attitudes distinctes. Les premiers investissent fortement la sphère scolaire et intellectuelle au détriment de la vie associative et festive, ce qui les pousse plus sûrement que les autres étudiants à construire un projet professionnel singulier – parfois à l'étranger où l'exigence scolaire est plus forte – et les expose à la marginalisation, éventuellement, à un ralentissement de carrière. Les se-

conds désinvestissent la vie d'école – dans son ensemble – avec à la clef une souffrance affective et un fort sentiment d'injustice.

En résumé, l'injonction au projet ne revêt pas la même signification pour les étudiants dotés de ressources – économiques, culturelles, sociales – et pour ceux qui en sont plus démunis. Ceux qui sont familiers de leur univers de destination ont un rapport à l'avenir plus déterminé du fait de leur capacité à faire des choix raisonnés liés à leur aptitude à envisager les pratiques des employeurs, à utiliser des sources informationnelles « privées » non accessibles à tous, à élaborer des stratégies de *curriculum vitae* et à préparer leur futur recrutement.

– L'ÉCOLE D'INGÉNIEURS INSA DE ROUEN –

– LA FIGURE DE L'INGÉNIEUR

Cette école d'ingénieurs est plutôt dans un « paradigme de la projection ». En effet, cette projection dans la figure de l'ingénieur est moins précise et élaborée que le « projet » que l'on peut trouver dans l'école de commerce. Ce flou est au moins en partie imputable à la figure même de l'ingénieur, particulièrement multiforme et riche, la Commission des titres d'ingénieur (CTI) définissant elle-même le métier de base de l'ingénieur de manière très large. Cette ambiguïté est renforcée par le fait que le terme d'ingénieur désigne à la fois un titre (protégé par la CTI), un diplôme et des métiers très divers. Enfin, l'école étudiée comporte une autre particularité : comme tous les Instituts nationaux des sciences appliquées, il s'agit d'une école généraliste comprenant pas moins de sept spécialités différentes et aussi diverses que le génie mathématique, la maîtrise des risques industriels, la chimie ou encore le génie civil. La diversité des métiers d'ingénieur est donc présente au sein même de l'institution et s'y impose en quelque sorte à tous.

– DIFFÉRENTS REGISTRES D'ENSEIGNEMENT

Il semble clair et plutôt bien admis pour tous au sein de l'école que, si les enseignants permanents sont garants d'un niveau d'excellence scientifique et technique de nature disciplinaire et spécialisée, les étudiants trouvent les connaissances et compétences afférentes à leur univers de destination et à leur future pratique principalement hors de leurs cours, voire hors de l'école elle-même : si le premier univers est incontournable à leurs yeux – c'est ce qui fait l'image des (écoles d')ingénieurs –, le second relève plutôt du registre de l'« utile » en vue de l'avenir qui sera le leur.

En outre, l'essentiel des autres enseignants permanents est constitué de professeurs agrégés ou certifiés détachés du secondaire qui dispensent les enseignements dits d'« humanités » (langues, communication, sport, art et culture, sciences humaines et sociales), d'où l'unanimité des étudiants à dire que leur connaissance du monde de l'entreprise ou du métier d'ingénieur ne peut leur venir d'enseignants titulaires qui ne connaissent pas l'univers de

l'entreprise, ne serait-ce que parce qu'ils n'y ont jamais évolué, et peuvent donc difficilement en transmettre les priorités, les pratiques, voire le goût. En effet, certains responsables de l'organisation vont même jusqu'à voir chez les enseignants-chercheurs une attitude négative envers les entreprises.

— SAVOIR ACADÉMIQUE *VERSUS* CONNAISSANCE DU MÉTIER D'INGÉNIEUR —

Si la partition ne fait aucun doute dans les esprits (savoir académique *versus* connaissance de l'entreprise et du métier d'ingénieur, c'est-à-dire des cours assurés par les enseignants-chercheurs *versus* d'autres modalités d'apprentissage), force est d'admettre que sa perception par les étudiants est très diverse et dépend d'une part de la vision de leur avenir, d'autre part de la nature de cet avenir.

Pour simplifier, ceux parmi les étudiants interrogés qui savent clairement ce qu'ils veulent faire à la sortie de l'école sont d'autant plus friands des savoirs disciplinaires reliés à leur projet professionnel que celui-ci est à tonalité fortement scientifique (exemples : recherche & développement en entreprise, recherche publique). Ils sont aussi souvent en position de regretter de ne pas avoir davantage approfondi dans leur scolarité tout ce qui a trait au domaine scientifique qu'ils veulent faire leur et d'en avoir eu un aperçu trop superficiel du fait même du caractère généraliste de l'école. Le même regret s'exprime chez ceux dont le projet professionnel arrêté s'écarte du champ strictement scientifique et technique : leur problème est de ne pas avoir fait assez de « hors science » à leur goût et pour leurs besoins.

La plupart du temps, quand les étudiants parlent des facteurs les aidant à acquérir les comportements ou les cadres d'analyse qui leur permettront d'être à même d'exercer leur futur métier, quel qu'il soit et quand bien même il n'est pas encore déterminé, l'académique tient une place très faible. Et, le plus souvent, celle-ci est indirecte et tient plus de l'acquisition de méta-compétences ou de méthodes utiles quel que soit le métier d'ingénieur.

Cette façon de voir les choses n'est pas partagée par tous les étudiants interrogés, et certains continuent

de regretter de ne pas avoir pu se spécialiser dans le domaine qui les intéresse et qu'ils ont choisi. Mais, quand elle est présente, elle rejoint bien l'idée selon laquelle, les savoirs étant hautement périssables dans une société en accélération constante (Rosa, 2010), apprendre en vue de se constituer un stock de connaissances réutilisable dans la longue durée est voué à l'échec, voire contre-productif.

In fine, tout se passe comme si le savoir académique et la « professionnalisation » étaient deux sphères séparées dans l'esprit de la plupart des étudiants, de même que dans celui des responsables de l'institut. Si les enseignants sont très rarement mis en cause quant à leurs capacités dans la première de ces sphères (la plupart des étudiants reconnaissent la valeur scientifique de leur formation et s'en disent même fiers), les élèves leur accordent très rarement une légitimité dans la seconde, voire les estiment incompétents chaque fois qu'ils cherchent à l'investir.

— L'ACQUISITION DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES —

A contrario, les étudiants mettent en valeur comme leur permettant d'acquérir le « côté professionnel » des éléments qui sont toujours les mêmes :

- Les **projets réalisés dans le cadre de la scolarité**, en particulier les « gros » projets durant au moins un semestre et engageant une réelle équipe de plusieurs étudiants, plutôt qu'un simple binôme. Les « petits » projets, eux, sont souvent considérés comme trop artificiels et ne se rapprochent pas suffisamment de la « réalité ».

- Les **interventions de « professionnels »** (autrement dit, des personnes venant de l'entreprise). Leur parole a aux yeux des étudiants des vertus de réalisme et de vérité que celle des enseignants permanents ne possède pas dès lors qu'il s'agit de parler de l'univers de destination des futurs diplômés. Leurs compétences sont reconnues dans le champ strictement scientifique, mais pas sur le terrain « professionnel » et, là encore, les étudiants séparent bien les deux populations s'adressant à eux.

- Les **stages** sont eux aussi plébiscités par les étudiants tant pour les aider à s'orienter et se rendre compte de ce qui leur plaît ou pas que pour leur permettre de comprendre et développer les qualités qui seront effectivement attendues des futurs diplômés, à savoir le travail d'équipe, les capacités de communication, l'organisation personnelle, la prise d'initiative, la capacité à s'approprier rapidement des problématiques nouvelles, la réactivité, la prise en compte de la dimension économique, etc. Quand il est reproché aux stages des défauts, c'est leur répartition dans la scolarité, leur durée parfois jugée trop courte (qui les rend moins utiles et pertinents) ou encore leur nombre insuffisant, mais jamais leur principe même.

— UNE ÉCOLE QUI PERMET DE SE CONSTRUIRE —

Enfin, la dimension de la liberté semble très importante quand les étudiants parlent de l'éducation non formelle (en particulier des projets) ou de l'éducation informelle. Beaucoup expriment l'idée que l'Insa leur a beaucoup apporté, pas tant par ce qu'il exige de leur part, mais par ce qu'il leur a permis de faire ou par les latitudes, les « vacuités » qu'il leur a offertes et qu'ils ont eu l'opportunité de remplir pour se construire. Cette idée prend plusieurs formes différentes, mais reste toujours la même sur le fond : l'Insa n'occupe pas tout leur temps, ne cherche pas à régir l'ensemble de leur vie et leur offre des cadres leur permettant, s'ils le souhaitent et en saisissent l'opportunité, de se construire eux-mêmes.

Ainsi, une étudiante affirme s'être construite essentiellement à travers le sport que l'Insa lui a permis de pratiquer. Pour un autre, les activités qu'il a pu débiter ou dans lesquelles il a pu s'investir lui ont davantage permis de se construire que la scolarité à proprement parler. Un troisième estime que l'Insa offre un cadre et que c'est aux étudiants de s'en saisir pour pouvoir construire un projet, même s'il est atypique et n'entre pas spontanément en résonance avec les carrières d'ingénieur classiques.

Pour d'autres, cette progression sur soi-même, par exemple dans la prise de parole en public, se fait par le truchement des nombreux exposés jalonnant la scolarité, notamment en langues vivantes. D'autres encore expriment leur satisfaction vis-à-vis du choix

laissé dans les enseignements d'humanités, pour beaucoup d'ordre facultatif ou optionnel, et qui leur permettent de s'enrichir culturellement, artistiquement, sportivement ou dans des disciplines de sciences humaines et sociales. Enfin, plusieurs étudiants ou diplômés pointent le fait qu'une population hétérogène, notamment de par la présence de nombreux étudiants étrangers, constitue une vraie source d'enrichissement et d'ouverture, tout comme le fait de pouvoir effectuer un semestre d'études à l'étranger (quand il n'était pas encore obligatoire).

Dans toutes ces évocations, l'Insa est présenté comme un espace d'opportunités et de libertés offertes à des étudiants qui estiment n'en avoir guère connu jusqu'alors.

— UN AVENIR NOMMÉ « INGÉNIEUR » —

Les conséquences de ce qui précède sont que, au bout du compte, les étudiants et diplômés interrogés se définissent très peu par leur ambition, leur recherche de responsabilités ou même par la notion de carrière. Ces thématiques sont totalement absentes de leur discours, de même, d'ailleurs, que la notion et le terme même de « cadre », qui n'évoque pas pour eux quelque chose de précis. Le terme qui a du sens pour eux, celui derrière lequel ils s'abritent ou se retranchent, est celui d'ingénieur ; un mot qui qualifie et nomme leur avenir plus qu'il ne le spécifie ou le détermine. En particulier, si l'on s'intéresse à leur représentation de l'avenir, la plupart ne s'estiment pas prêts à exercer des responsabilités.

Pour conclure, plus qu'un projet, la figure de l'ingénieur est condamnée à rester une projection d'autant plus abstraite et propre à chaque individu qu'aucun discours unifié n'est transmis ou imposé quant à ce qu'est ou doit être un ingénieur. Une large part de responsabilité est dès lors déléguée à l'étudiant quant à la manière dont il va vivre, développer, exploiter et analyser ses expériences hors du strict cadre des enseignements et dont il va élaborer sa projection personnelle avec les moyens et cadres expérientiels qui sont les siens. L'individu doit donc en quelque sorte s'autoproduire, être l'entrepreneur de soi, mais à l'intérieur d'une figure imposée — celle de l'ingénieur — qui est le signal valorisant qu'il se doit de renvoyer dans le futur aux entreprises, voire à lui-même.

–L'UNIVERSITÉ DE ROUEN (DÉPARTEMENT DE SOCIOLOGIE)–

– UNE GRANDE DIVERSITÉ SOCIALE ET DÉMOGRAPHIQUE –

Une grande diversité sociale et démographique caractérise les étudiants de l'UFR Sciences de l'Homme et de la Société dans laquelle se recrutent les étudiants du département de sociologie de l'université de Rouen. Les enquêtes menées par l'observatoire de la vie étudiante montrent une grande disparité de conditions d'études au sein du même établissement. S'il y a beaucoup d'inscrits en L1, on note de nombreux départs après la 3^e année de licence (ou L3) de sociologie vers d'autres universités (Caen, Paris) ou formations (sciences de l'éducation, préparation de concours publics). Dans quelle mesure la professionnalisation dans le cadre d'un master 2 de sociologie est-elle alors un choix ou la seule issue possible pour des étudiants souvent démunis financièrement, scolairement ou culturellement ? Les perspectives offertes sont-elles une réelle opportunité ou un pis-aller ?

Le recrutement en master 2 se fait parmi les étudiants du cursus – ayant obtenu généralement une moyenne satisfaisante (au minimum 12 / 20 et, idéalement, 14 / 20) avec une vigilance particulière concernant la réalisation du mémoire de master 1 –, et parmi des candidats venant d'autres départements de l'université de Rouen ou d'ailleurs (France, étranger) dont le niveau universitaire répond aux exigences d'un master 2 (niveau master 1 acquis avec des enseignements en lien, plus ou moins direct, avec la sociologie). Il est exigé du candidat un projet professionnel clair ou une expérience professionnelle qui, par son exceptionnalité, contribuerait à donner une équivalence de diplôme.

Les réponses des personnes interrogées montrent que, malgré les différences entre les étudiants « autochtones » et ceux venant de l'extérieur, tous visent globalement un même horizon de possibilités, mais avec des niveaux de compétences très variables. Les étudiants issus d'autres établissements ou qui sont en formation continue, par contraste, permettent de rendre compte de capacités ou de manques dont n'ont pas forcément conscience les étudiants venant du cursus de sociologie. Assurés de leurs connais-

sances, ils semblent rechercher un supplément d'âme ou une liberté de penser qui leur manquait. S'opère ainsi une forme de mise en correspondance entre des origines sociales, une éducation et un goût personnel pour les questions de société. L'appropriation des principaux enseignements de la sociologie induirait une manière de s'appréhender comme acteur de sa propre vie de façon prudente et autocritique, sachant que les opportunités de trouver rapidement un travail à la sortie des études sont *a priori* limitées.

– UN CALCUL D'OPTIMISATION COÛTS / BÉNÉFICES –

D'une certaine manière, l'engagement dans le cursus de sociologie répond à un calcul d'optimisation coûts / bénéfices qui ne peut être formulé qu'en fin de parcours universitaire et/ou au terme d'une réflexion sur son expérience professionnelle. La professionnalisation offerte par le master 2 – plus globalement par le cursus de sociologie – reste cependant ambiguë et interroge les relations entre théorie et pratique. Une forme d'ambivalence et de contradiction règne dans les termes utilisés pour caractériser le diplôme concerné.

D'un côté, la sociologie, qui reste une matière dominante dans la formation, paraît être une ouverture intellectuelle du fait que la formation est généraliste en permettant de développer une culture générale et un sens critique. D'un autre côté, les enseignements de type professionnel donnés par les intervenants, quoique pratiques, demeurent eux aussi généralistes et réflexifs (jeux de rôles, mises en situation, construction de projets), *a priori* plus difficilement valorisables à court terme sur le marché de l'emploi. Une telle professionnalisation ne répondrait pas aux attentes standard des employeurs (savoir-faire immédiatement mobilisables). Le master 2 semble en fait prolonger les acquis du master 1 dont les objectifs pédagogiques restent théoriques, tout en satisfaisant une curiosité intellectuelle pour le monde du travail (ressources humaines). C'est surtout pour les un-e-s et les autres, au-delà d'une formation formelle sur l'univers de l'entreprise, l'accès à une forme inédite de ré-

flexion sur son parcours, compte tenu de l'échéance d'une sortie d'études. Pour les étudiants en formation continue, ce sera l'accès à un rythme de vie étudiant, composé de flânerie intellectuelle, dont ils ont perdu l'habitude.

L'AVENIR NE PEUT ÊTRE PENSÉ DE FAÇON LINÉAIRE ET PRÉVISIBLE

Malgré certaines difficultés, l'étudiant est à même d'adopter une posture cognitive consistant à se préparer positivement à son avenir en tenant compte de réalités excédant le champ strictement professionnel : il élaborera une démarche que l'on pourrait qualifier de prospective. S'attache à cette idée la perception d'une *incertitude*, et d'un *risque* associé à celle-ci : l'avenir ne peut être pensé de façon linéaire et prévisible parce que, soumis aux principes de la contingence dans un monde devenu complexe, il suppose la maîtrise des informations utiles et nécessaires à une insertion sociale (Aballéa, 2000). Adopter une telle perspective – où l'on réfléchit rationnellement en termes de scénarios et de probabilités subjectives – résulte peut-être de la discipline sociologique elle-même et de l'ambivalence qui l'accompagne du fait de son approche critique des réalités sociales.

UN PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION DÉLICAT ET DIFFICILE

Le processus de professionnalisation, faisant passer les étudiants du monde universitaire à celui de l'entreprise, s'avère délicat et difficile pour eux : il suppose en effet de prendre de la distance avec la posture théorique qui exige de déconstruire les réalités sociales pour échapper à la production de prénotions ou d'opinions de sens commun. Cependant, les plus concentrés sur leur cursus développent des capacités ou qualités qui constituent de vraies compétences visibles en stage : une curiosité et une rigueur d'analyse dans la façon d'interroger leurs rapports aux autres, que ce soit au plan personnel ou professionnel (Blanc, Peyrard, 2012). Ces qualités rendent compte d'apprentissages distinguant les enseignements dis-

pensés à l'université de ceux qui sont en vigueur dans les écoles professionnelles : « distance, décentration, familiarité avec la recherche, habitude du débat, et du pluralisme, posture réflexive, goût d'apprendre, rapport facile à l'écrit, identité d'intellectuel, mobilité d'esprit et formation suffisamment polyvalente pour ne pas être enfermé dans un avenir tout tracé. » (Perrenoud, 2005, p. 12)

LE RÔLE CLÉ DES PROFESSIONNELS

Cette professionnalisation est aidée par le fait qu'au stade du master professionnel, les étudiants reçoivent des informations fiables de la part des professionnels intervenant dans la formation, notamment sur leurs possibilités réelles d'emploi et les projections actuelles de carrière. Ces professionnels n'hésitent pas, en outre, à expliquer leur propre parcours et les informant sur les opportunités du moment, ce qui leur permet d'entrevoir une richesse de métiers et de fonctions qu'ils n'imaginaient pas au départ.

Certains étudiants s'imaginent dans des fonctions de consultant en GRH, tout en sachant que l'accès au statut de cadre ne sera pas automatique. Être cadre paraît un projet à portée de main, mais dans un avenir incertain où nombre de facteurs sont à prendre en compte et où la chance semble jouer un rôle important, au-delà des efforts fournis et du mérite personnel. Si le statut de cadre paraît ainsi quelque chose de valorisable, il suppose toutefois de satisfaire avant tout d'autres conditions : stabiliser sa situation en obtenant un CDI et acquérir l'expérience nécessaire pour ne pas se limiter à des fonctions précises.

ÊTRE CADRE

Si le fait d'être cadre est une fonction et un statut envisagés par les étudiants comme accessibles ou souhaitables, c'est pour les avantages qu'il procure – salaire, retraite et facilités diverses (horaires assouplis, autonomie) – largement contrebalancés par les contraintes qu'il suppose : horaires importants, disponibilité, responsabilité vis-à-vis des autres salariés et de la hiérarchie.

Être cadre suppose, pour une majorité de personnes interrogées, une personnalité ou des dispositions particulières : savoir donner du sens à ce que l'on fait, fixer avec la hiérarchie les normes de travail. Quand le sens du travail disparaît, être cadre pourrait devenir une souffrance. Une forme de vulnérabilité permanente du cadre inciterait à la prudence car elle se répercuterait sur la vie personnelle et la santé. Par ailleurs, c'est accepter l'idée qu'il faut diriger des gens, établir des rapports de domination. Atteindre le statut de cadre représente une possibilité, mais il n'est pas toujours envisagé comme souhaitable ou désirable. Cela suppose des qualités personnelles difficiles à évaluer chez soi en début de carrière, sans compter la prise de conscience de l'usure due à la longue aux responsabilités.

– **UNE DÉSILLUSION SUR LES AVANTAGES MATÉRIELS**

–
Au vu des commentaires des personnes rencontrées, on peut s'interroger sur le sens que revêt pour elles la notion de cadre. Il semble que l'on assiste à une érosion de l'imaginaire qui l'accompagne, même pour celles et ceux qui s'en rapprocheraient idéologiquement (attirés de l'entreprise privée) ou culturellement (par atavisme familial). La désillusion sur les avantages matériels et symboliques de la fonction de cadre semble envahir les jeunes en début de carrière ou d'autres plus avancés dans leur parcours (formation continue).

Si la fonction d'encadrement conserve un certain lustre, c'est au regard de sa dimension distinctive sur le plan social (prestige), posture discriminante que l'on pourrait traduire en termes de capital culturel dont l'entreprise pourrait faire usage à bon escient (investissement).

Le cadre n'inspire pas – ou plus – d'imaginaire particulier dans la mesure où il ne signifie pas quelque chose de précis : sans stabilité dans le temps, sans consistance symbolique, il peut être tout et son contraire. Le statut de cadre renverrait ainsi davantage à une attitude ou à des prédispositions professionnelles, voire à un principe de distinction sociale qu'il s'agirait d'assumer comme un investissement (capital) de long terme.

– **LE MASTER 2, PROMESSE D'ACQUÉRIR UN BAGAGE THÉORIQUE**

–
Se pose ainsi la question de savoir s'il s'agit d'un label garant d'une équivalence de qualification et de compétences, notamment lors d'un changement de fonction ou d'employeur. Dans une société du risque, un étudiant peut douter de la fiabilité de cette forme d'assurance quand l'accès au travail est déjà une épreuve. De toute évidence, l'université ne permet pas d'avoir un projet clair du fait que le master 2, comme tout diplôme de niveau Bac +5 en sciences sociales, ne prépare pas à un ou des métiers particuliers, ne garantit pas un titre reconnu ou n'offre pas un parcours professionnel tout tracé comme c'est le cas des écoles de commerce et d'ingénieurs sélectives. Sans notoriété avérée, sans accompagnement individualisé comme dans les établissements précités, du fait d'une pédagogie de masse, l'université procure néanmoins un espace et un temps spécifiques propices à l'élaboration d'une prospective personnelle et professionnelle. Si ce master n'assure pas l'accès facile à un emploi, comme nombre de masters 2 universitaires, il constitue pour autant la promesse d'acquérir suffisamment de bagages théoriques et de manières de faire pour « tirer son épingle du jeu », dans la mesure où le monde du travail reconnaît le mérite personnel comme dimension essentielle de la performance.

–CONCLUSION : QUELLE MISE EN ADÉQUATION ENTRE FORMATION ET EMPLOI DANS LES INSTITUTIONS ÉTUDIÉES ?–

Au-delà des différences constatées entre les trois établissements étudiés et synthétisées ci-dessus, il est important de réinterroger leur inscription dans la **logique adéquationniste** qui semble caractériser le modèle français de l'enseignement supérieur professionnel et continuer d'y dominer, malgré certains emprunts aux approches anglo-saxonnes, dans les écoles de commerce en particulier. Tout d'abord, il semble que ces établissements se réfèrent effectivement et fortement à la logique adéquationniste en ce qui concerne la place – objective et subjective – accordée à la préprofessionnalisation, c'est-à-dire à des formes intermédiaires dans le temps et dans leur nature entre enseignements formels et emploi. Au premier rang de ces dispositifs figure le stage – en particulier le stage long – dont les interviews réalisées dans les trois structures ont abondamment montré l'importance dans l'acquisition de compétences, la socialisation, la détermination du projet professionnel, la capacité à exercer un recul critique sur le monde professionnel, etc. Mais peuvent s'y ajouter de multiples autres dispositifs (projets, conférences de professionnels, visites d'entreprise, années de césure, etc.) tout aussi intermédiaires et liminaux. Ces

dispositifs sont plus ou moins développés et diversifiés selon les établissements, mais, même lorsqu'il s'agit d'en déplorer la rareté, le caractère tardif, la trop faible durée ou le côté par trop artificiel, l'énorme majorité des interlocuteurs rencontrés adhère à leur principe et n'en remet jamais en cause l'utilité, la pertinence ou même la nécessité.

D'une certaine manière, la **mise en adéquation entre formation et emploi** reste bien la fonction manifeste des dispositifs de (pré-)professionnalisation rencontrés lors de l'enquête, et c'est bien la fonction réelle qu'elle continue de remplir auprès d'individus, plus nombreux dans l'école de commerce et, à un degré moindre, dans l'école d'ingénieurs, qu'à l'université. Mais, pour une partie croissante des personnes interrogées, le véritable enjeu ou la fonction latente (au sens de Merton, 1997) de ces dispositifs semble être une **mise en adéquation entre personne et marché**, en termes tant subjectifs qu'objectifs.

–BIBLIOGRAPHIE–

- Aballéa, F. (2000), « Prospective et risque », *Connaissance et risque, Innovations et Sociétés*, n° 1, Rouen, Presses universitaires de Rouen, pp. 157-183.
- Barth, I. Géniaux, I. (2010), « Former les futurs managers à des compétences qui n'existent pas : les jeux de simulation de gestion comme vecteur d'apprentissage », *Management & Avenir*, vol. 6, n° 36, pp. 316-339.
- Blanc, M., Peyrard, C. (2012), « Insertion des masters professionnels de sociologie de Rouen : engagements et parcours », in Devineau, S., Léger, A., dir., *Formation, qualification, emploi en Normandie*, Caen, Presses universitaires de Caen, pp. 89-107.
- Boutinet, J.-P., dir. (2009), *L'ABC de la VAE*, Toulouse, Érès, coll. « Éducation-Formation ».
- Merton, R. K. (1997), *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Armand Colin, coll. « U sociologie », (édition originale américaine : 1949).
- Mottis, N., Thévenet, M. (2007), « Des professionnels pressés sur un semblant de marché », *Revue française de gestion*, Vol. 33, n° 178-179, pp. 195-209.
- Perrenoud, P. (2005), « Développer des compétences : mission centrale ou marginale de l'université ? », *Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire*, Genève, 12-14 septembre.
- Rosa, H. (2010), *Accélération. Une critique sociale du temps*, Paris, La Découverte, coll. « Théorie critique ».

– LES ÉTUDES DE L'EMPLOI CADRE DE L'APEC –

Observatoire du marché de l'emploi cadre, l'Apec analyse et anticipe les évolutions dans un programme annuel d'études et de veille : grandes enquêtes annuelles (recrutements, salaires, métiers et mobilité professionnelle des cadres, insertion professionnelle, etc.) et études spécifiques sur des thématiques clés auprès des jeunes diplômé-e-s, des cadres et des entreprises.

Toutes les études de l'Apec sont disponibles sur le site
www.cadres.apec.fr, rubrique **observatoire de l'emploi**

© Apec, 2018

Cet ouvrage a été créé à l'initiative de l'Apec, Association Pour l'Emploi des Cadres, régie par la loi du 1^{er} juillet 1901. Il est publié sous sa direction.

L'Apec a été créée en 1966 et est administrée par les partenaires sociaux (MEDEF, CPME, U2P, CFDT Cadres, CFE-CGC, FO-Cadres, CFTC Cadres, UGICT-CGT).

Toute reproduction totale ou partielle par quelque procédé que ce soit, sans l'autorisation expresse et conjointe de l'Apec, est strictement interdite et constituerait une contrefaçon (article L122-4 et L335-2 du code de la Propriété intellectuelle).



www.apec.fr

ISBN 978-2-7336-1122-7

JUILLET 2018

Étude réalisée dans le cadre d'un partenariat de recherche avec l'INSA Rouen Normandie, l'université de Rouen et NEOMA Business School.

Responsables du projet : Francis Guérin (Normandie Univ, INSA Rouen Normandie, DySoLab), Jean-Louis Le Goff (Normandie Univ, UNIROUEN, DySoLab), Hédia Zannad (NEOMA Business School).

Équipe projet de la direction Données, études et analyses de l'Apec : Claire Margaria, Raymond Pronier, Christophe Thill.

Directeur Données, études et analyses : Pierre Lamblin.

ASSOCIATION POUR L'EMPLOI DES CADRES

51 BOULEVARD BRUNE – 75689 PARIS CEDEX 14

POUR CONTACTER L'APEC

0 809 361 212 Service gratuit + prix appel

DU LUNDI AU VENDREDI
DE 9H À 19H