

## –LA FABRIQUE DES CADRES : ÉTUDE COMPARÉE D’UNE ÉCOLE DE COMMERCE, D’UNE ÉCOLE D’INGÉNIEURS ET D’UNE UNIVERSITÉ

- Les établissements d’enseignement supérieur s’efforcent de préparer leurs étudiant-es au rôle et à la posture de cadre qu’ils pourraient occuper dans leur parcours professionnel.
- Même lorsqu’il s’agit d’en déplorer la rareté, le caractère tardif, la trop faible durée ou le côté trop artificiel, l’énorme majorité des interlocuteurs rencontrés adhèrent aux dispositifs de professionnalisation proposés par les établissements de formation.
- La mise en adéquation entre formation et emploi reste bien la fonction manifeste de cette préprofessionnalisation. C’est la fonction réelle qu’elle continue de remplir notamment dans l’école de commerce mais aussi dans l’école d’ingénieurs et à l’université.

## 03 INTRODUCTION

Présentation  
Synthèse des principaux résultats  
Méthodologie et avertissements

## 11 LA FABRIQUE DES MANAGERS EN GRANDE ÉCOLE DE GESTION : UN LENT PROCESSUS DE SOCIALISATION ET D'ACCULTURATION AUX EFFETS CONTRASTÉS

Managérialisation de la personnalité et injonction au projet professionnel  
Un processus d'acculturation hétérogène selon les étudiants : trois archétypes de postures, aux conséquences différenciées

## 29 L'ÉCOLE D'INGÉNIEURS : LE PARADIGME DE LA PROJECTION

Ce qui est scolaire et ce qui ne l'est pas  
Se professionnaliser ou se construire ?

## 51 UNIVERSITÉ : SAVOIRS, CULTURE DU DOUTE ET PROSPECTIVE PROFESSIONNELLE

La professionnalisation à l'université : quelques données de cadrage  
Ambivalences et contradictions des formations professionnalisantes à l'université : l'exemple du master 2 Diagnostic intervention en entreprise  
Le master professionnel : d'une culture générale et critique à la constitution d'une expertise  
Devenir cadre : un « horizon des possibles », pas une finalité en soi  
Bilan d'une (pré)professionnalisation : un choix par défaut ?

## 78 CONCLUSION GÉNÉRALE

## 82 BIBLIOGRAPHIE

# –INTRODUCTION–

## PRÉSENTATION

### Le partenariat avec Neoma Business School, l'Institut national des sciences appliquées Rouen Normandie et l'université de Rouen Normandie

Le partenariat de recherche, signé en 2012 entre l'Apec, Neoma Business School, l'Institut national des sciences appliquées Rouen Normandie et l'université de Rouen Normandie a, dès l'origine, été intitulé « la fabrique des cadres » en raison de sa problématique centrale. Il s'agissait en effet d'étudier comment trois institutions de l'enseignement supérieur de niveau bac +5 (une école de gestion, une école d'ingénieurs et un master 2 universitaire) ayant vocation à former des « cadres » s'y prenaient pour « professionnaliser » leurs étudiants et leur inculquer les compétences et qualités nécessaires. Il s'agissait non seulement d'étudier les moyens conçus et déployés par les trois organisations, mais aussi de comprendre la manière dont ils étaient reçus et perçus, d'une part par des étudiants en fin de scolarité, d'autre part par des diplômés de fraîche date.

N'ayant aucune ambition de représentativité, ce projet fondé sur trois études de cas (avec les intérêts et les limites de cette méthode) pariait sur le fait que le modèle « adéquationniste » (professionnalisation par mise en adéquation de la formation dispensée avec les exigences d'un métier ou d'un corps de métiers relativement bien circonscrit et identifié), supposé dominer la conception française de la professionnalisation, était loin d'épuiser tant les intentions des institutions étudiées que les représentations des étudiants auxquels elles s'adressent.

En dehors du présent rapport, l'enquête menée par l'équipe a donné lieu à différentes productions, tant pendant qu'après sa menée :

- Guérin, F., Le Goff, J.-L., Zannad, H. (2012), « La "fabrique des cadres" dans les établissements d'enseignement supérieur : dimensions formative et performative de la professionnalisation des étudiants ? », *Journée d'étude Apec*, Paris, 19 décembre.
- Guérin, F., Le Goff, J.-L., Zannad, H. (2013), « La professionnalisation dans l'enseignement supérieur : un jeu de dupes ? *V<sup>e</sup> Congrès de l'Association Française de Sociologie « Les dominations »*, Université de Nantes, 2-5 septembre.

- Guérin, F., Le Goff, J.-L., Zannad, H. (2014), « La professionnalisation dans l'enseignement supérieur : quand l'essentiel se passe dans les marges », *XIV<sup>e</sup> Journées internationales de Sociologie du Travail*, Lille, 17-19 juin.

- Guérin, F., Le Goff, J.-L., Zannad, H. (2014), « La fabrique des cadres dans l'enseignement supérieur », in : Alexandre H., Pronier R. (dir.), *Jeunes et entreprises : vraies attentes et/ou faux débats ?*, Paris, Apec, coll. « Les études de l'emploi cadre », n° 2014/1, p. 41-57.

- Guérin, F., Le Goff, J.-L. (2016), « La formation des cadres à l'université : quelles connaissances pour quelle(s) économie(s) ? », *Colloque international « Sortir de la confusion des savoirs et des valeurs par la différenciation des domaines du symbolique et des textes. Enjeux pour l'enseignement, l'éducation et la formation »*, Rouen, 19-21 mai.

- Guérin, F., Zannad, H. (2017), « Quelles certitudes le système éducatif peut-il offrir aux entreprises qui recrutent ses diplômés ? Le cas d'une école de commerce et d'une école d'ingénieurs françaises », *28<sup>e</sup> Congrès de l'AGRH*, Aix-Marseille Université, 11-13 octobre.

- Guérin, F., Zannad, H. (2018), « Universités, écoles de commerce et d'ingénieurs : trois approches radicalement différentes de la professionnalisation », *The Conversation*, 6 novembre. En ligne : <https://theconversation.com/universites-ecoles-de-commerce-et-d-ingenieurs-trois-approches-radicalement-differentes-de-la-professionnalisation-107916>

- Guérin, F., Zannad, H. (2019), « Que signifie professionnaliser ? Ecole de commerce versus école d'ingénieurs », *Formation Emploi*, n° 145, janvier-mars, p. 29-51.

### L'équipe

#### Francis Guérin

Maître de conférences en sociologie à l'Institut national des sciences appliquées (Insa) Rouen Normandie et chercheur au DySoLab (Laboratoire des Dynamiques Sociales, EA 7476, Normandie Université de Rouen Normandie), Francis Guérin possède une double formation en sciences de gestion et en sciences sociales et ses enseignements comme ses publications s'inscrivent dès lors dans une approche pluridisciplinaire, principalement dans des champs tels que la gestion des ressources humaines, la théorie des organisations, la sociologie du risque ou encore la formation professionnelle continue.

### **Jean-Louis Le Goff**

Maître de conférences en sociologie à l'université de Rouen Normandie et chercheur au DySoLab (Laboratoire des Dynamiques Sociales, EA 7476, Normandie Université de Rouen Normandie), Jean-Louis Le Goff est psychologue et sociologue du travail. Ses recherches au niveau national et international touchent à plusieurs domaines : la transmission des connaissances et des savoir-faire (transfert de technologie, développement durable), l'expérience, l'accompagnement (milieu carcéral, VAE), l'expertise et la réflexivité professionnelle (recherche scientifique, formation et éducation).

### **Hédia Zannad**

Formée à la gestion, à la psychologie et à la sociologie des organisations, Hédia Zannad est Professeur associée à Neoma Business School, où elle mène des recherches et publie dans trois champs principaux : les antidotes à la discrimination (origines, genre, religion, diplôme...) ; les ressorts de l'emploi et de la carrière ; le projet en tant que méthode et paradigme modernes. Elle donne des cours liés à ses thèmes de recherche et de publication (humanité & management ; discrimination, diversité et inclusion, management de projet). Elle s'appuie sur les résultats du présent rapport pour conseiller et accompagner au mieux ses étudiants en école de commerce.

### **Remerciements**

Nous tenons à remercier sincèrement et chaleureusement l'équipe de la direction Données, études et analyses de l'Apec qui nous a fait confiance et nous a soutenus tout au long de ce projet par son expertise et sa bienveillance. C'est tout particulièrement vrai, lors de la conception et du lancement du projet, de Raymond Pronier et Hélène Alexandre qui nous ont poussés – et parfois obligés – à clarifier et affiner notre problématique. Mais c'est tout aussi vrai, lors du déroulement et de la finalisation de l'étude, pour Claire Margaria, Christophe Thill, Gaël Bouron et Pierre Lamblin.

Tous nos remerciements vont également aux personnes – étudiant-e-s, diplômé-e-s, enseignant-e-s et responsables des trois institutions qui nous ont consacré de leur temps et ont partagé avec nous leurs visions lors des entretiens menés auprès d'elles.

Tous et toutes nous ont permis de mener à bien cette étude, étant entendu que nous restons seuls responsables, voire coupables, de son contenu.

## **– SYNTHÈSE DES PRINCIPAUX RÉSULTATS**

### **– Le cadre en voie de disparition ?**

Force est de reconnaître que la notion même de cadre, qui constituait l'un des fondements initiaux de cette étude, en ressort malmenée, voire effacée. En effet, elle est totalement absente des discours des étudiants et diplômés des deux écoles : ceux de l'école de commerce évoquent bien davantage celle du manager quand ceux de l'école d'ingénieurs n'abordent spontanément que la figure de l'ingénieur, que ce soit pour s'y reconnaître, s'en démarquer ou évoquer leurs doutes quant à leur capacité à s'y conformer. Le cadre ne constitue jamais pour eux une référence spontanée et les responsables/enseignants eux-mêmes n'envisagent pas leurs diplômés en ces termes. C'est à l'université que la notion garde le plus de matérialité, que ce soit comme repoussoir permettant d'explicitier par contraste des choix de vie orientés vers la préservation de son identité ou de sa vie privée ou que ce soit comme horizon largement inaccessible.

### **Un « adéquationnisme élargi »**

Certes, la mise en adéquation de la formation avec l'emploi reste la fonction manifeste des dispositifs de (pré-)professionnalisation mis en œuvre dans les trois institutions. Oui, le stage (surtout lorsqu'il est long) reste le dispositif par excellence permettant de réaliser cette adéquation grâce à ce temps intermédiaire, liminal, hybride, entre formation et emploi qui constitue la spécificité du système français de formation professionnelle initiale. De même, les autres dispositifs de professionnalisation mobilisés (projets, conférences de professionnels, visites d'entreprise, années de césure, etc.) présentent eux aussi ce caractère intermédiaire et liminal de mise en présence ou d'interpénétration temporelle et/ou spatiale de deux univers – celui de l'école/université et celui de l'entreprise, destination des étudiants – : les méthodes de l'entreprise s'immiscent à l'intérieur de l'école/université (travail en projet) ; les acteurs de l'entreprise investissent la formation (conférences de professionnels) ; les étudiants quittent l'école pour un temps court (visites d'entreprise) ou long (années de césure, stages) afin d'y voir ou d'y adopter les comportements et méthodes de travail qui seront ensuite les leurs.

Mais l'étude permet de nuancer le propos et de prendre quelque distance avec le modèle « adéquationniste » entendu au sens strict, et ce à un double titre car les termes à mettre en adéquation sont souvent perçus par les étudiants et diplômés comme étant, non pas formation et emploi, mais de plus en plus individu et marché.

Car l'emploi est perçu par les étudiants comme étant de plus en plus évolutif et changeant. Ou il sera vraisemblablement un compromis entre un souhait, une vocation officielle de la formation suivie et ce que le marché aura à offrir à la sortie de la formation, voire plus tard. Pour toutes ces raisons, se former en vue d'un métier bien identifié peut être perçu comme vain, voire comme contre-productif et dangereux. Et cela « tire » les compétences ou qualités à acquérir pour affronter ce marché davantage vers des postures (d'adaptation ou au contraire de préservation d'un nécessaire recul critique), des savoir-être (apprendre à apprendre en permanence, accepter le changement, capacité à se mettre en question) ou des qualités (d'opportunisme, de résilience, de curiosité) qui font partie de l'individu lui-même plutôt qu'ils se limitent à une stricte formation. Dans le même ordre d'esprit, acquérir une culture générale scientifique ou économique, développer des méthodes de travail transférables à toute situation, s'approprier des grilles de lecture et des démarches d'analyse sont autant de buts ou de résultats de leurs études cités par les étudiants ou diplômés en opposition à la maîtrise d'un espace professionnel circonscrit et identifié.

### Trois formes contrastées de professionnalisation

Cela étant dit, l'école de commerce, l'école d'ingénieurs et l'université étudiées se caractérisent – si l'on cherche à synthétiser les discours des étudiants et diplômés d'une part et ceux des responsables et enseignants d'autre part, par trois archétypes de professionnalisation très différents en nature, en portée et en intention. Pour les caractériser dans le présent rapport, nous les nommons respectivement professionnalisations « intégrée » (école de commerce), « scindée » (école d'ingénieurs) et « latente » (master 2 universitaire). Sans vouloir reprendre de manière extensive leur description telle qu'elle est faite en conclusion du rapport, nous nous contenterons de dire ici que chacune de ces trois formes de professionnalisation n'engage rien moins que :

- le rapport des étudiants à soi-même sous la forme d'une injonction ou promesse implicite qui sera « deviens qui tu es » pour l'école de commerce, « deviens qui tu veux » pour l'école d'ingénieurs et, enfin, « deviens qui tu peux » pour l'université ;

- le rapport au temps : si, au sein de l'école de commerce, le présent ne se pense qu'en fonction de l'avenir et doit être utilisé de manière intensive, optimale et dans toutes ses dimensions pour le préparer, l'université est dans ce domaine très peu prescriptive et normative, ce qui signifie qu'elle permet et oblige beaucoup moins ses étudiants à se projeter dans l'avenir et ne prétend pas régir la totalité de leur temps présent. L'école d'ingénieurs, elle, laisse de nombreuses plages de temps vacantes qui permettent à des élèves, souvent frustrés dans ce domaine par un parcours scolaire exigeant, de se construire personnellement plus que professionnellement ;

- le rapport à l'espace : le degré de perméabilité, de disponibilité, d'ouverture au monde extérieur est très important à l'université et laisse la place par nécessité (financement des études, contraintes familiales) ou par choix à de nombreux espaces sociaux, culturels, personnels échappant complètement à l'institution. Ce n'est pas le cas dans l'école de commerce où le temps passé à l'intérieur de l'école, de ses associations, de ses collectifs est quasi-hégémonique et spécifie un espace social beaucoup plus fermé sur lui-même et beaucoup plus riche et lourd de fonctions et de significations. Une fois encore en situation intermédiaire, l'école d'ingénieurs n'entend pas contrôler la totalité des espaces dans lesquels évoluent ses étudiants, quand bien même cela l'oblige à admettre qu'elle doit s'en remettre largement à d'autres lieux ou acteurs pour forger les qualités et compétences non strictement disciplinaires et scientifiques qui sont pourtant reconues par tous – élèves comme responsables – comme nécessaires à l'ingénieur ;

- l'artefact concrétisant cette professionnalisation : le « projet » est omniprésent au sein de l'école de commerce en ce sens que toute expérience de quelque nature que ce soit est conçue comme pouvant et devant servir à alimenter un projet personnel et professionnel constituant le moyen de gérer de manière optimisée sa scolarité, l'individu devenant en quelque sorte l'objet et le sujet de ce projet. La « projection » dans la figure vague et multiforme, mais néanmoins

fortement légitime, de l'ingénieur, laisse au contraire beaucoup plus de marges de liberté, mais aussi d'indétermination, aux étudiants de l'école d'ingénieurs : elle les rassure quant à un destin qu'ils savent plus ou moins assuré autant qu'elle les dissuade de s'en préoccuper activement. Enfin, la « prospective », qui caractérise la nécessité et la possibilité qu'ont les étudiants de l'université d'intenter eux-mêmes un destin à la fois plus ouvert et plus incertain, leur donne une liberté de choix, de pensée et de définition de soi à laquelle tiennent étudiants et enseignants, mais leur apporte aussi une perception d'anomie et de réflexivité parfois lourde à assumer.

—

## MÉTHODOLOGIE ET AVERTISSEMENTS

—

Problématique de la recherche : par quels mécanismes, sur la base de quels dispositifs, *via* quelles actions pédagogiques et selon quelle alchimie les institutions d'enseignement supérieur à vocation professionnelle (écoles de commerce, écoles d'ingénieurs, universités) « fabriquent »-elles des cadres d'entreprise ?

### Choix méthodologiques

Cette recherche menée par trois enseignant-e-s-chercheur-e-s issu-e-s de trois structures différentes – l'université de Rouen Normandie, l'Institut national des sciences appliquées (Insa) Rouen Normandie, et Neoma Business School – sur la question de l'accompagnement vers l'identité de cadre dans l'enseignement supérieur avait pour objectif initial et premier (il a ensuite évolué : *cf. infra*) d'analyser comment ces trois institutions d'enseignement supérieur à vocation professionnelle « fabriquent » des cadres. Autrement dit, comment adaptent-elles un public étudiant sans expérience aux réalités économiques et, plus spécifiquement, à la fonction d'encadrement à laquelle elles destinent *a priori* leurs diplômés ?

Pour cette raison, nous avons choisi de concentrer notre travail d'enquête soit sur les programmes « grande école », soit sur un master 2 professionnel. En effet, les écoles d'ingénieurs et de commerce ont, pour beaucoup d'entre elles, développé ou intégré en leur sein des programmes « annexes » (mastères spécialisés, programmes *bachelor* ou internationaux, filières en apprentissage, *MBA*, etc.) : leur programme grande école, s'il a souvent constitué le creuset originel de leur activité, se trouve aujourd'hui enkysté dans un ensemble de formations aux débouchés et de niveaux très divers.

Dès lors, non seulement nous avons voulu faire porter notre investigation sur les programmes grande école respectifs des deux écoles étudiées, mais nous avons également privilégié pour nos interviews des étudiant-e-s de niveau bac +4 ou bac +5 (quatrième ou cinquième année à l'Insa et deuxième ou troisième année du programme grande école du groupe Neoma Business School). Il s'agit en effet d'étudiants « statistiquement » appelés à devenir cadres dans leur futur emploi<sup>1</sup>. De plus, étant en milieu, voire en fin, de parcours de formation dans ces écoles, ils et elles ont une vision d'ensemble des moyens mobilisés par leur institution pour les aider à se professionnaliser, meilleure qu'au début de leur formation.

Pour l'université de Rouen Normandie, nous avons fait porter notre enquête sur un master 2 professionnel en sociologie. Ce choix a été dicté par plusieurs raisons qu'il nous faut ici expliciter. La première, très pragmatique, a été l'accessibilité au terrain : un des trois chercheurs de l'équipe enseigne dans ce master, en a été responsable et connaît ses responsables actuels. La deuxième est que nous souhaitions interroger un public le plus proche possible de ceux des deux grandes écoles précitées : il fallait donc que ce soit une formation à bac +5 (ce qui excluait *de facto*, par exemple, une licence professionnelle) et que les étudiants et étudiantes interrogés soient eux aussi le plus près possible de la fin de leur formation. Il convenait également d'interroger des étudiants ayant connu un parcours long dans la même institution (pour que la professionnalisation étudiée ne soit pas celle fournie antérieurement par une institution de formation autre que celle où ils se trouvaient au moment de l'enquête). C'est pour cette raison que nous avons choisi d'exclure, par exemple, les formations de l'IAE de Rouen, qui auraient certainement été plus « cohérentes » en termes disciplinaires avec la grande école de commerce, car leurs étudiants sont issus de provenances très diverses et, souvent, n'arrivent qu'au niveau master 2 dans l'institution concernée.

Ce sera aussi vrai dans le master 2 de sociologie étudié, mais à un degré bien moindre, et la population des étudiants « autochtones » (ayant fait un cursus de sociologie, sans rupture de discipline, voire d'université) y sera suffisamment significative pour être comparable à celles des grandes écoles qui ont un taux minoritaire de ce qu'on y appelle des admissions parallèles (école de commerce) ou des intégrés (école d'ingénieurs) n'ayant effectué qu'une partie de leur cursus dans l'école. Il nous faut aussi préciser que – contrairement aux idées reçues et un peu trop facilement

1. (Apec, 2016a, p. 45). Plus encore, en 2011, les ingénieurs en emploi sortis en 2004 avaient à 86 % un statut de cadre, de même que 69 % des diplômés d'une école de commerce à bac +5 (Lefebvre (dir.), 2014).

diffusées – les formations en sciences humaines et sociales connaissent des taux d’insertion professionnelle très semblables à ceux que l’on peut trouver dans d’autres disciplines : 72 % pour les bac +5 en sciences humaines et sociales (SHS), contre 73 % en droit, économie, gestion (DEG), 69 % en sciences, technologies, santé (STS) ou 71 % en lettres, langues, arts (LLA) (Apec, 2015, p. 10). Ce ne sera donc qu’*a posteriori* que nous saurons si nos choix d’institutions et de programmes étaient pertinents et homogènes.

Il nous semble également important de préciser d’emblée que ce travail n’a aucune ambition de représentativité au sens statistique du terme. Autrement dit, nous ne prétendons absolument pas conclure quant aux modes de professionnalisation en vigueur de manière générale dans les écoles d’ingénieurs et de commerce et les universités françaises, ne serait-ce qu’en raison de l’extrême variété que peut connaître en son sein chacune de ces formes d’institutions. La taille, les effets de hiérarchisation (notamment entre écoles), le degré de sélectivité, la ou les disciplines représentées, l’implantation géographique (que ce soit en termes de localisation ou de caractère mono ou multi-sites) sont en effet autant de facteurs qui jouent énormément sur les stratégies adoptées par les institutions pour « fabriquer » des diplômés et futurs cadres. C’est pourquoi nous avons avant tout cherché à jouer sur l’*homogénéité* plutôt que sur la *représentativité* en optant pour trois institutions d’une même région (l’ex-Haute-Normandie, qui l’était encore au début de notre étude, fin 2012). Pour la même raison, nous nous sommes concentrés sur des programmes de niveau bac +5 (master) parmi ceux offerts par ces institutions, voire avons ciblé notre étude sur des spécialités à l’intérieur de ces niveaux (spécialités Chimie et procédés et Maîtrise des risques industriels dans l’école d’ingénieurs – qui en compte sept – et master professionnel Diagnostic intervention en entreprise (DIE) à l’université).

De plus, nos questions portant plutôt sur le pourquoi et le comment de la professionnalisation, mais aussi sur un univers de l’enseignement supérieur en très forte et rapide évolution, la stratégie de recherche la plus adaptée était l’étude de cas (Yin, 1994, p. 6). Ce qu’elle ne possède pas en représentativité, cette méthode l’apporte tant en puissance de contextualisation (analyse en profondeur des situations) qu’en capacité à ouvrir de nouvelles problématisations générales à partir de ces situations, et ce, grâce à la richesse des

éléments recueillis sur chacune d’elles et aux possibilités d’induction qu’elle offre. Toujours dans le même souci d’homogénéité, chacun des trois cas a ainsi été étudié de la même manière :

- Interview de plusieurs responsables de l’institution ou du programme afin de connaître la politique et les outils de « professionnalisation » définis et mis en œuvre au moment de l’étude. Ainsi, ont été interviewés au sein de l’école d’ingénieurs le directeur de la formation, le responsable de la communication, le responsable des relations entreprises et son adjointe en charge des dispositifs d’aide à la recherche d’emploi, et le directeur de la spécialité Chimie et procédés. En école de commerce, ce sont dix membres du personnel administratif (parmi lesquels le directeur général, le responsable de la vie associative, des responsables de programme et des responsables de majeure) et dix enseignants qui furent interviewés. À l’université, ont été interrogés le responsable du master 2 DIE, un professeur associé, la vice-présidente du conseil académique en charge du conseil des études et de la vie universitaire (Cevu) et une conseillère d’orientation du service universitaire d’information et d’orientation (SUIO).

- Interview d’étudiants et étudiantes d’avant-dernière ou dernière année de scolarité appartenant, dans chacune des institutions, à un seul et même programme de celle-ci (cf. *supra*). Le nombre de personnes rencontrées a ainsi été de 14 étudiants dans l’école d’ingénieurs, 13 dans l’école de commerce et 12 dans le master professionnel de l’université. L’objectif de cette étape était de savoir, au-delà des intentions officielles de l’organisation et de la manière dont elle envisage la professionnalisation de ses étudiants, comment ceux-ci perçoivent et reçoivent ces outils et la manière dont ces derniers peuvent contribuer à la définition et à la concrétisation de leur avenir professionnel. Là encore, dans la mesure où il s’agissait de recueillir un maximum d’éléments de perception et de problématisation ultérieure, un guide d’entretien semi-directif commun a été utilisé. Puisqu’aucun objectif de représentativité n’était poursuivi, le nombre d’entretiens réalisés dans chaque institution a, avant tout, été dicté par une logique de saturation du discours : les entretiens ont continué tant qu’ils apportaient des éléments qualitatifs nouveaux.

- Enfin, environ deux ans après la première campagne d’entretiens, une deuxième vague a été réalisée, cette fois auprès des diplômés des programmes concernés. L’objectif était de savoir comment, avec du recul et une

première insertion sur le marché de l'emploi, ils jugeaient les moyens et conceptions de professionnalisation dont ils avaient pu bénéficier lors de leurs études, notre hypothèse étant que la confrontation à la vie professionnelle et/ou à la recherche d'emploi était de nature à faire évoluer leurs représentations par rapport à celles nourries par les étudiants qu'ils avaient été. Cette campagne a été moins importante que la précédente car il était convenu que moitié moins d'entretiens seraient réalisés que lors de la précédente : ainsi, 7 diplômés ont été interrogés dans l'école d'ingénieurs, 7 dans l'école de commerce et 6 à l'université. Elle aurait idéalement dû se dérouler en interrogeant une partie des individus déjà rencontrés deux ans auparavant afin de pouvoir juger des évolutions dans leur discours et de pouvoir les interroger à ce propos. Cela n'a malheureusement pas toujours été possible, et ce, pour des raisons diverses, notamment parce que la force de la crise de l'emploi qui touchait alors les jeunes diplômés avait été sous-estimée. En effet, les personnes préalablement interrogées n'étaient pas toujours disponibles, ne serait-ce que sur le plan géographique, ou joignables (les coordonnées sont de plus en plus instables et résistent rarement à un laps de temps de deux années, surtout en début de carrière). Certains ont tout bonnement refusé de répondre, notamment en raison de leurs difficultés à trouver un emploi ou parce que celui-ci ne correspondait pas à leurs aspirations initiales. D'autres, enfin, n'avaient pas encore trouvé un emploi et ne pouvaient donc pas juger valablement *ex post* de la pertinence de la professionnalisation dispensée par leur institution de formation. Pour toutes ces raisons, si les diplômés interrogés appartenaient bien à la même cohorte que les étudiants rencontrés deux ans plus tôt, il ne s'agissait pas pour autant toujours des mêmes individus : ils avaient bien été exposés aux mêmes pratiques, mais il est impossible d'être certain que leurs perceptions étaient identiques. Quoi qu'il en soit, dans la mesure où il s'agissait encore une fois de recueillir des éléments de perception et d'analyse qualitatifs, ce sont de nouveaux guides d'entretien semi-directifs qui ont été utilisés pour cette phase de l'enquête dans les trois institutions, très proches tant sur le fond que sur la forme.

## — ÉLÉMENTS CONCEPTUELS

Il nous faut maintenant préciser les questionnements, hypothèses et présupposés (dont certains furent mis à

mal par le travail de terrain et ses résultats) qui ont présidé à cette enquête :

- Tout d'abord, notre hypothèse de départ stipulait que cette « fabrication des cadres » suppose un travail accru sur les individus concernés *via* la mise en place de dispositifs d'accompagnement diversifiés, et qu'elle ne saurait se résumer à la transmission de savoirs ou savoir-faire nécessaires pour assumer une fonction de plus en plus flexible, ni même à l'acquisition d'un *habitus* (Bourdieu, 1979) permettant de se faire reconnaître et accepter par ses futurs supérieurs et pairs. De fait, les stages, les aides à la recherche d'emploi, les tutorats, les visites d'entreprises, les scolarités flexibles, voire « à la carte », les démarches d'aide à la formulation d'un projet personnel et professionnel, les approches par projet, les cycles de conférences de découverte du monde professionnel, les scolarités par alternance ou apprentissage, l'incitation à l'implication dans la vie associative (parfois valorisée dans la scolarité), etc., se sont multipliés dans ces institutions. Ils ont tous pour vocation, à côté des enseignements « classiques », de faire comprendre, mais aussi accepter et intégrer, les règles, le mode de fonctionnement, les exigences et les réalités de l'univers de destination des étudiants. Ainsi, ce que nous entendons par « professionnalisation » est par nécessité très large et par hypothèse différent d'une institution à l'autre. Dès lors, nous sommes d'accord pour considérer que la « professionnalité » (résultant de la « professionnalisation ») peut s'évaluer comme la possession de compétences relevant de trois registres différents (Béduwé, Mora, 2016, p. 65-66). Il s'agit de compétences « disciplinaires » (à la fois théoriques et pratiques) liées à un domaine professionnel circonscrit de manière plus ou moins précise, de compétences « d'acculturation au marché de l'emploi » qui sont au contraire transversales aux secteurs d'activité et liées à l'apprentissage des codes du monde du travail, de compétences « distinctives », enfin, qui permettent de se différencier sur un marché des diplômés du supérieur, qui s'est massifié en même temps qu'il s'est démocratisé, et qui seront autant de « signaux » adressés aux employeurs.

- De même, nous admettons que, au-delà de leurs différences, les trois institutions étudiées partagent bel et bien un modèle de référence commun quant à la relation existant (ou supposée exister) entre les études et l'emploi. Ainsi, les comparaisons internationales permettent de penser que la professionnalisation en France est dominée par une approche « adéquationniste » (Charles, 2014 ; 2015) considérant qu'une for-



mation de spécialité et de haut niveau ne peut être réellement valorisée que dans un emploi relevant du même domaine de spécialité. Pour le dire autrement, il s'agit dans le système français de « *préparer l'étudiant à un métier ou à un champ professionnel précis, via l'acquisition de savoir-faire spécifiques* » (Charles, 2015, p. 120). C'est notamment cette logique qui explique que les stages sont beaucoup plus développés en France que dans d'autres pays. En effet, les stages, et notamment les stages longs, constituent une étape intermédiaire entre les enseignements formels et l'accès à l'emploi proprement dit. Nous pourrions qualifier cette phase de liminale tant elle relève à la fois de la formation et de l'emploi, avec toutes les confusions et ambiguïtés qui ont poussé le législateur à intervenir de plus en plus lourdement pour spécifier la nature originale du stage, qui ne peut se confondre avec un emploi, mais doit néanmoins être l'occasion d'acquérir et d'éprouver des compétences professionnelles. Et elle semble effectivement être spécifique à la France et caractériser l'approche « adéquatniste ». Cela dit, même si les stages occupent une place – effective ou symbolique – importante dans les trois institutions dans lesquelles nous avons enquêté, nous ne pensons pas qu'ils soient nécessairement le symptôme d'une logique adéquatniste. Et, nous le verrons, cette dernière ne fait pas l'unanimité chez nos interlocuteurs et interlocutrices : la professionnalisation ne consiste pas nécessairement, selon ceux et celles qui en sont les bénéficiaires, voire qui la mettent en œuvre, à améliorer l'adéquation entre emploi et formation tant le premier est appelé à être évolutif, incertain, voire pluriel ou fragmentaire.

- La question qu'il conviendra ensuite de se poser – et c'est ce que va chercher à explorer cette enquête – est de savoir si la professionnalisation d'un cadre présente des exigences particulières par rapport à celle d'un autre diplômé, y compris du supérieur. En effet, être cadre, c'est gérer l'interface entre un environnement contraignant et une organisation exigeante ; c'est aussi accomplir des tâches fragmentées, variées, brèves et fortement marquées par une composante relationnelle. C'est également traduire, interpréter et contextualiser des instructions généralement floues, avant de les transmettre vers le bas. Dès lors, comment s'y prennent l'université et les écoles pour former, déformer, modeler, éduquer leurs étudiants qui seront appelés à mener les actions et à assumer les postures citées ? Quels niveaux d'interaction étudiant-formateur sont-ils envisagés (Barreau, 2005) : apprendre - ensei-

gner (dans le but d'acquérir une culture), se former - former (pour développer des capacités), être accompagné - accompagner (afin de se déterminer comme sujet) ? Dans quelle mesure les cursus observés permettent-ils à de jeunes diplômés sans expérience solide d'occuper, dès leur sortie, des postes de responsabilité, voire de direction ?

- De même, nous ne méconnaissons pas ici les discussions autour de la construction sociale du groupe des cadres et de son unité symbolique (Boltanski, 1982), de la contribution de l'enseignement supérieur (en particulier des grandes écoles) à sa reproduction sociale au sein des mêmes catégories de population (Bourdieu, 1989). Elles sont largement connues, de même que le caractère d'« exception française », voire d'« énigme sociologique » (Gadéa, 2003) que revêt cette catégorie des cadres (Peretti, Cazal, 1995) qui englobe aujourd'hui un nombre inégalé d'individus<sup>2</sup>. Mais les cadres sont aujourd'hui affectés d'un certain nombre de transformations qui tendent à en changer les caractéristiques sociologiques tout autant que l'identité sociale. Tout d'abord, les entreprises sont confrontées à un nombre croissant de refus catégoriques de devenir cadres de la part de leurs salariés, non seulement dans des secteurs émergents (Cadin, DeFillippi, Guérin, 2006), mais aussi dans des secteurs traditionnels, comme l'assurance ou l'automobile, où règne le principe de progression de carrière vers le management. On peut donc estimer (Baraton, 2006) que, autant sinon davantage, qu'auparavant, les cadres sont aujourd'hui issus d'univers de formation initiale qui leur permettent (grâce aux diplômes qu'ils y obtiennent, de même qu'ils les y préparent) de devenir cadres dès le début de leur carrière. Ensuite, les cadres ont cessé d'être un « salariat de confiance » (Bouffartigue, 2001) bénéficiant d'un contrat implicite plus favorable les liant aux organisations, pour se banaliser et être exposés aux mêmes traitements que les autres salariés. Dès lors, l'un des problèmes que connaissent les organisations est aujourd'hui d'entretenir la motivation de cadres dont le rapport à l'organisation ou à leur fonction n'est pas toujours positif et suppose de plus en plus une recherche de conciliation entre sphère professionnelle et vie privée, la seconde bénéficiant d'un rééquilibrage vis-à-vis de la première dans la plupart des stratégies personnelles (Apec, 2008). Enfin, l'activité d'encadrement elle-même tend à devenir un « métier impossible » (Mispelblom Beyer, 2006) ou à tout le moins ambivalent (Cousin, 2008), cerné entre les impératifs d'instances dirigeantes aux-

quelles le cadre n'accède plus et la « pression du bas » venant de salariés pour qui l'encadrant constitue bien souvent la seule incarnation tangible de décideurs de plus en plus lointains et invisibles. Pour toutes ces raisons, certains se demandent si la notion même de cadre fait encore sens et peut constituer une identité possible alors même que la spécificité symbolique qui compensait jusqu'alors son absence d'unité objective tend à se déliter. Elle se voit de plus en plus supplantée, mondialisation de la gestion aidant, par d'autres figures plus restrictives et élitistes comme celle du « manager » (Falcoz, 2003), nouvel emblème promu par les entreprises et désignant souvent des individus dits à « haut potentiel » ne représentant qu'une fraction du groupe des cadres.

- Bref, nous sommes conscients non seulement des difficultés que peut recouvrir pour un étudiant le fait de se représenter son avenir en tant que cadre, mais aussi de l'éventuelle « étrangeté » que cette terminologie de « cadre » (et ce qu'elle désigne) peut avoir pour lui. En effet, nous ne sommes pas certains avant cette enquête – et nous le serons encore moins à son issue – que ce sont bien des « cadres » qui sont « fabriqués » dans les trois institutions concernées. De fait, si le titre de « fabrique des cadres » peut avoir un côté vendeur et séduisant, il ne doit pas laisser supposer que les étudiants et diplômés interrogés aspirent bel et bien à devenir « cadres » et que cela constitue effectivement l'horizon de leur réussite professionnelle ou, tout du moins, de la représentation qu'ils s'en font. Car, nous le verrons, rien ne va moins de soi et, sans vouloir écraser les singularités individuelles<sup>3</sup>, notre travail a à la fois pour objectif et pour résultat de questionner les représentations de la réussite dans les trois institutions. Force nous a été de constater au cours de notre progression que la réussite endosse très rarement les traits du « cadre » sauf, de manière paradoxale, parmi les étudiants du master professionnel de l'université, là même où la réussite professionnelle est à la fois la plus incertaine et la plus ouverte. Pour le dire autrement, dans les deux écoles où la question de la réussite professionnelle ne pose pas vraiment problème (car allant plus ou moins de soi), la notion de cadre ne fait tout simplement pas sens et ne constitue absolument pas une catégorie de pensée et de désir pour leurs étudiants. Par contraste, le seul endroit où la notion de

cadre (comme repoussoir, comme aspiration que l'on ne nourrit pas à court terme ou comme attracteur étrange) conserve une signification est bel et bien l'université, là même où la question de la réussite est la plus interrogée ou est la plus posée par des étudiants que l'absence d'un destin allant de soi oblige/autorise à aller le plus loin dans ce questionnement.

- De la même manière et en quelque sorte par voie de conséquence, cette recherche nous a contraints à questionner ce qui constituait pour nous au départ une sorte d'impensé : la relation indéfectible, inéluctable qui est en général établie entre la question de la professionnalisation et l'entreprise privée, cette dernière étant supposée être l'univers de destination naturel et unique de toute tentative de professionnalisation pour des « cadres ». Or, de même que les étudiants interrogés n'aspirent guère à devenir cadres ou ne se voient pas en « cadres », travailler comme « cadres du privé » ou du secteur marchand n'est pas le seul devenir qu'ils envisagent. Dès lors, la question de leur univers de destination se pose tout autant – pour eux comme pour nous – que celui de leur « identité de destin ».

Dans la mesure où nous avons choisi la méthodologie de l'étude de cas, ce rapport présentera successivement, en trois parties, les trois terrains étudiés. Compte tenu des avertissements qui précèdent, ces trois parties ne compareront pas les modalités de la « fabrique des cadres » dans les trois institutions analysées. Mais elles mettront chacune en évidence une conception dominante de la professionnalisation, un « paradigme » que responsables comme étudiants et diplômés semblent reconnaître majoritairement comme étant caractéristique de leur institution, au-delà de leurs différences, voire de la critique parfois cinglante qu'ils adressent à ce paradigme dominant. Nous avons nommé respectivement paradigme du projet (école de commerce), paradigme de la projection (école d'ingénieurs) et paradigme de la prospective (université) les conceptions qui nous semblent ressortir de chacun des trois terrains. Ces dénominations n'ont en soi aucune charge conceptuelle et nous ne les avons choisies que parce qu'elles nous semblent suffisamment parlantes pour désigner les réalités et perceptions que le terrain nous a amenés à constater. ■

<sup>2</sup> Les cadres seraient en 2015 près de trois millions en France (2 975 200) et représenteraient 19 % de la population active salariée (Apec, 2016b).

<sup>3</sup> Elles existent et sont significatives, même si les trois univers ne sont pas aussi marqués par elles, l'école de commerce étant certainement celui où elles trouvent le moins à perdurer et à s'exprimer.

# –LA FABRIQUE DES MANAGERS EN GRANDE ÉCOLE DE GESTION : UN LENT PROCESSUS DE SOCIALISATION ET D'ACCULTURATION AUX EFFETS CONTRASTÉS–

## – MANAGÉRIALISATION DE LA PERSONNALITÉ ET INJONCTION AU PROJET PROFESSIONNEL –

### Une pédagogie sans enseignants

Ce titre un peu provocateur renvoie à l'idée selon laquelle, pour de nombreux acteurs de l'école – direction, membres de l'administration, enseignants et étudiants – l'essentiel de ce qui fonde l'apprentissage des élèves se déroule hors de la salle de classe et de la pédagogie traditionnelle.

En effet, l'école de commerce<sup>4</sup> 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 un salarié ou de créer sa propre structure. Les nombreuses propositions pédagogiques (interventions de professeurs permanents et de vacataires, conférences plénières et témoignages de salariés ou de directeurs d'entreprises) et expérientielles (stages, échanges internationaux, vie associative, rencontres d'anciens élèves, forums d'entreprises, etc.) faites par l'école facilitent la transmission d'un *habitus* managérial, c'est-à-dire des codes du *business* et du script des rôles attendus par les entreprises. Chemin faisant, les étudiants élaborent, à des rythmes différents selon leur tempérament et univers d'origine, une figure à laquelle ils s'identifient avec plus ou moins de force : celle du manager. Dans cet arsenal de dispositifs, les activités associatives jouent un rôle clé car elles constituent un premier pas dans le monde professionnel, *via* le démarchage d'entreprises, l'organisation d'événements, le travail en groupe et la hiérarchisation des rapports de pouvoir. À titre d'exemple, le besoin de lever des fonds pour mener une campagne d'envergure pousse les élèves à établir des partenariats avec des entreprises, créant ainsi des relations privilégiées avec le monde professionnel avant même d'y entrer de plain-pied. La gestion et l'organisation de ces associations (80 associations et 500 événements, mobili-

sant 800 étudiants et 2,4 millions d'euros de budget annuel en 2016 au sein de Neoma) suscitent une mobilisation très forte des énergies et des compétences managériales puisque, pour réussir un projet, il faut tout à la fois convaincre ses sponsors, définir des objectifs précis et réalistes, gérer un budget, répartir les tâches entre les membres de l'association, négocier des contrats, diriger une équipe, etc.

Ces associations, en particulier lorsqu'elles occasionnent une campagne électorale (bureau des élèves [BDE], bureau des sports [BDS], junior entreprise), donnent également l'opportunité d'appréhender les différentes facettes et réalités d'une élection, avec ses gagnants, ses perdants, ses coalitions et ses trahisons<sup>5</sup>. Elles constituent, de ce fait, des interlocuteurs recevables face aux enseignants, de sorte que bien que l'investissement associatif soit très chronophage et entre parfois en rivalité avec le rythme et la charge de travail scolaires, il est largement encouragé par l'ensemble de l'institution, enseignants compris, tant l'apprentissage de la réalité économique et l'acquisition de compétences managériales qu'il occasionne font consensus.

*« Certains enseignants nous demandent systématiquement si on est dans une association ; le scolaire, l'associatif et les stages ont la même équivalence, même si je pense qu'on apprend davantage en cours qu'on croit. »*

Étudiant.

*« J'étais très engagé dans la vie associative : j'étais président du BDA [bureau des arts] en première année. Je le mets aujourd'hui encore en tant qu'expérience professionnelle car j'ai géré 30 personnes, 10 000 euros de budget et des conflits ; on est en relation avec l'administration de l'école, on fait des démarchages divers. En parallèle, j'étais bénévole pour le Cénépi – maison d'arrêt – et à la Croix-Rouge durant l'hiver. La vie associative, c'est ce qui m'a le plus aidé. L'académique, ça nous apporte, certes, mais le plus du plus qui forge notre person-*

4. Lorsque nous écrivons « l'école de commerce », nous nous référons à celle sur laquelle nous avons mené notre recherche – Neoma Business School – mais sans nécessairement la nommer à chaque fois, car ce que nous en décrivons est, d'après notre revue de littérature, mais aussi notre expérience en tant qu'enseignant-chercheur dans d'autres écoles de commerce, emblématique de toute grande école de commerce de rang intermédiaire.

5. Pour reprendre l'expression du directeur de HEC, Bernard Ramanantsoa, dans le documentaire de cinquante-cinq minutes de Christophe Lamotte sur HEC : HEC, derrière la porte étroite (1988).

*nalité, c'est l'associatif, on voit tout de suite la différence entre quelqu'un qui a participé et quelqu'un qui n'a jamais participé. Le réseau qui en découle fait la force de l'économie car on partage des choses, on forge une mémoire commune »*

Diplômé.

Si l'une des ressources principales qu'apporte l'école de commerce est bien le capital culturel traditionnel, c'est-à-dire le niveau d'études et de diplôme, elle développe aussi le capital culturel « non certifié » (Bernard, 2012, p. 69) qui renvoie au maniement du langage managérial, à la façon d'être au monde et à une familiarité avec les milieux sociaux intermédiaires et élevés. Pour de nombreux sociologues, c'est ce capital culturel incorporé secondairement en école de commerce – essentiellement grâce à l'expérience socialisatrice des associations et des stages – qui constitue un atout majeur pour asseoir la réussite économique des étudiants. L'école de commerce prépare aussi à l'exercice du pouvoir du futur manager, en offrant un encadrement continu et en favorisant un rapport « docile » aux normes institutionnelles. Rappelons en effet qu'être cadre, c'est rendre des comptes dans le contexte d'une relation de subordination instrumentée par des dispositifs d'évaluation : c'est donc anticiper les jugements évaluatifs qui seront portés sur soi, afin de pouvoir « faire » et faire carrière de façon concomitante (Cadin *et al.*, 2004).

*« Ce que je constate c'est que ceux qui sont réalistes, qui ont le bon ton, qui ne sont ni trop enthousiastes, ni trop exigeants, ni trop pessimistes ou blasés, s'intègrent plus facilement et trouvent leur job dans de bonnes conditions »*

Déléguée générale de Neoma Alumni Association.

*« Les entreprises, en particulier les banques, préfèrent recruter des étudiants d'école de commerce que d'université car ils sont "dociles", conformes, peu dangereux, habiles ; ils présentent bien et ont les moyens d'endosser un statut social dès leur sortie d'école [...]. Ce qui permet de passer au statut cadre, c'est le stage : on leur montre les dessous politiques de la grande entreprise, ses rôles, ses façons de fonctionner pour ne pas remettre en cause le rôle des anciens, comment choisir la bonne écurie ; les étudiants y vont pour apprendre*

*la sociologie et le vocabulaire des rapports de direction »*

Enseignant en management de la performance.

*« On sélectionne un potentiel intellectuel intéressant qu'on développe un peu du point de vue de l'acculturation et la socialisation à certains milieux et réseaux élitistes : acquisition langagière, instruments, reflexes de gestion, jargon managérial, etc. Sur le fond, on les forme assez peu. On génère collectivement beaucoup d'instrumentation, adaptée au marché du travail – procédures qualité ou RSE, technologies de gestion –, qui déshabillent les individus de leur propre capacité critique »*

Enseignant en stratégie.

Ce ne sont donc pas tant des contenus pédagogiques qui sont enseignés en école de commerce 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 son temps et ses activités, à déterminer ses priorités, à structurer son temps, à respecter ses engagements, à organiser ses activités, 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 pour lesquels ils imaginent des débouchés 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, leur offrant le maximum de possibilités de saisir des opportunités.

*« On apprend à l'école à comprendre tous les articles du journal Les Échos ; l'adéquation cours/vie professionnelle n'existe pas, mais elle est impossible : on n'est pas en école de couturiers à apprendre un métier ; ce qu'on fait en entreprise ne peut rentrer dans des cases »*

Étudiant.

*« Les cours m'ont peu servi, mais le côté associatif, oui, car j'avais organisé un gros concours d'équitation qui m'a appris à mener un projet jusqu'au bout (800 cavaliers sur trois jours budget) : j'ai*

*appris à gérer 85 000 euros et mon stress. À chaque fois que je me fais engueuler ou que je fais une erreur dans mon job, j'analyse calmement la situation et me dis que j'ai déjà géré un projet de bout en bout »*

Étudiant.

*« L'école nous forme à l'esprit business, à l'esprit marketing, à l'esprit finance ; elle accentue cette manière de voir : va-t-on gagner de l'argent, cela va-t-il plaire au consommateur, y a-t-il retour sur investissement ? Elle développe la manière de voir une organisation, d'appréhender les choses. Aujourd'hui, je sais de quoi il s'agit quand on parle de marketing, de compta, etc. Mais pour ce qui est des compétences, je suis un peu mitigé. Je ne suis pas sûr que cela améliore ce qu'on sait ou ne sait pas déjà faire. C'est surtout les stages qui développent ça »*

Étudiant.

Dès lors, la dimension scolaire ne constitue plus qu'une composante d'une formation « totale » qui touche tout ce qui peut être travaillé au-delà du cadre scolaire *stricto sensu*, y compris l'apparence physique et toutes les manifestations extérieures de l'aisance. Les étudiants sont certes préparés à la vie professionnelle, mais aussi à la vie tout court. Une grande valeur morale est accordée aux activités d'expression de soi – art, sport, etc. – ou orientées vers le relationnel – humanitaire, caritatif, etc. Si le caractère d'« institution totale » est moins marqué à Neoma (qui n'offre pas de logement sur le campus) que dans les écoles de commerce telles que HEC où l'on étudie, organise les événements, fait la fête et dort sur un campus distant du reste du monde, il n'en demeure pas moins vrai que l'éloignement de l'école par rapport au centre-ville, le déracinement géographique, la coupure opérée avec les anciens camarades par les années de prépa et la décohabitation avec les parents favorisent le recentrage sur les activités associatives, dont les candidats entendent parler par les « admis-seurs » dès les jurys d'oraux post-concours. Le processus d'homogénéisation sociale et d'acculturation managériale qui en découle est d'autant plus efficace qu'il s'opère de façon discrète, voire souterraine, puisqu'il s'appuie sur une adhésion librement choisie de la part d'étudiants qui deviennent les vecteurs de leur propre apprentissage.

Le hors-scolaire étant officiellement intégré dans le scolaire, on invite les étudiants à entrer en contact avec le monde, à « jongler » entre différentes activités, à enchaîner le scolaire et le sociable (par exemple, soirée/cours), dans une logique d'anticipation des exigences du monde économique et d'investissement pour la présentation de soi, dénommé par certains le « marketing de soi » (Protassieff *et al.*, 2014). La personnalité managériale, définie par son adaptabilité, ses relations interpersonnelles, ses modes de communication et ses réseaux, est renforcée : on exhorte les étudiants à respecter certaines procédures, à obéir à certaines règles, à abhorrer la vacuité et à « ultra-rationaliser leur temps » (Darmon, 2013).

Les étudiants eux-mêmes confirment le caractère sur-déterminant de cette éducation non formelle, qui leur permet d'acquérir les qualités personnelles qui – selon leurs propres dires – leur manquent le plus, qu'il s'agisse des attitudes (confiance en soi, capacité à s'affirmer) ou des comportements (acquérir un langage managérial, travailler en groupe) indispensables à l'exercice du management (Petriglieri, Petriglieri, 2010).

*« Nous sommes préparés à la fonction de manager et à la grimpe hiérarchique. Le terme constamment employé par les profs est "en tant que futur manager" : on sera des managers, y compris si on se spécialise ; toutes les facettes de l'entreprise doivent être maîtrisées. Le manager essaie d'anticiper, d'encadrer, d'adapter la situation, les changements, donc il doit avoir une vision globale de l'entreprise. Je comprends pourquoi on parle de plus en plus d'écoles de management et non de commerce : on développe un contexte global »*

Étudiant.

*« Il y a deux populations différentes : ceux qui, dès le départ, sont à l'aise à l'oral, ont un bon relationnel, développent à l'école des compétences techniques et ceux qui ne sont pas de bons communicateurs, mais ont de la rigueur et des compétences techniques, apprennent à être plus à l'aise. Au final, il y a un fort potentiel à devenir manager pour tous »*

Étudiant.

« Au niveau professionnel, on nous prépare à être cadres ; au niveau de la fonction, on nous forme à l'audit, au consulting, au marketing... C'est nous qui recevons la structure et mettons le contenu : l'école met à disposition des moyens (césure, étranger, association, cours variés...), mais elle ne nous prépare pas à une fonction, c'est à nous de le faire »

Étudiant.

« Je suis plus dynamique et plus entreprenante. J'ose beaucoup plus et je prends davantage d'initiatives qu'auparavant. Je pense être aussi plus rapide à prendre des décisions, aussi bien dans ma vie personnelle que professionnelle. Je suis moins naïve dans mon approche de l'entreprise et des gens en général et je commence à acquérir un certain nombre de comportements professionnels. J'ai enfin davantage confiance en moi et je suis beaucoup plus à l'aise à parler devant un public qu'auparavant »

Étudiante.

« Je pense que les cours ne sont pas en adéquation avec le monde de l'entreprise (sauf la compta et les simulations qui m'ont beaucoup servi). Tout ce qu'on a eu était trop rapide et superficiel (par exemple, le séminaire de supply chain sur trois jours au lieu d'avoir cela sur une longue durée). J'étais dans une association de club d'investissement, mais je regrette de n'avoir pas été dans des associations classiques car ceux qui l'ont fait ont trouvé ça utile pour les réseaux, l'expérience. Il faut participer aux à-côtés festifs pour s'intégrer, or, j'étais trop réservée pour cela »

Étudiante.

Au final, l'école de commerce investit moins dans la professionnalisation managériale que dans la production de ce qu'on pourrait qualifier de personnalités organisationnelles. En effet, le professionnel se caractérise par son métier, ses compétences spécifiques et son émancipation par rapport aux frontières organisationnelles : il s'oppose donc à « la personne organisationnelle » qui, elle, se définit par son appartenance à une organisation qui lui accorde sa place et sa position relative (Mottis, Thévenet, 2007). Dit autrement, l'école de commerce, en offrant aux étudiants

un environnement favorisant l'apprentissage de certains comportements – dynamisme, esprit d'initiative, curiosité, *leadership* –, répond aux attentes des entreprises qui, davantage que des compétences, recherchent des attributs, intrinsèquement « mous » et indéfinissables, qui peuvent probablement être appris dans les écoles de commerce, mais pas enseignés.

### Le projet professionnel comme condition d'employabilité et de carrière des futurs managers

Si, comme on l'a vu, l'administration 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.) qui s'avèreront déterminants pour leur carrière.

De fait, l'école de commerce constitue le siège par excellence de la figure « projet » : tous les discours et dispositifs institutionnels poussent dans cette direction. 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, puissent acquérir 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 extrascolaire 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'auto-déterminer, à se donner des objectifs, en un mot à construire un projet professionnel.

Les dispositifs mis en place et les discours institutionnels véhiculés renvoient donc, selon nous, à la « cité par projets » (Boltanski, Chiapello, 1999) dans laquelle sont prônées les vertus de la concurrence et du changement permanent, du travail en équipe, du manager mobile et léger, du réseau et des projets. Les activités – plus encore que le travail – et les projets se succèdent et étendent le réseau de cette cité connexionniste. En école de commerce, le « grand » est celui qui est flexible, polyvalent, actif et autonome donc employable, tandis que le « petit » est caractérisé par sa rigidité, par son incapacité à s'engager et à communiquer : il n'est pas connecté au réseau, il

est désaffilié. Et c'est bien à partir du projet, « *ce bout de réseau fortement activé... cette poche d'accumulation temporaire créatrice de valeurs* » (ibid., p. 157), que se forment jugements et épreuves de grandeur. Tout est donc mis en œuvre pour permettre aux étudiants de construire leur projet professionnel et de se donner, par les choix d'options, les stages, les sujets de projets, les années d'immersion en entreprise ou de substitution à l'étranger, un certain profil professionnel. C'est ce à quoi visent les pratiques mises en place, qu'elles soient pédagogiques – comme les filières de spécialisation clairement centrées sur des métiers – ou de type accompagnement comme le centre de carrière. Ce dernier incite les étudiants à effectuer une démarche de réflexion personnelle autour de leur projet professionnel pour trouver leur propre cap. Il propose un accompagnement personnalisé construit autour de trois axes : la connaissance de soi, la connaissance du marché de l'emploi et la communication. Le suivi de chaque étudiant est assuré par le biais d'entretiens individuels, mais aussi dans le cadre de rencontres privilégiées avec des experts en ressources humaines (RH) ou en développement personnel. L'école organise notamment des séminaires de connaissance de soi et de construction du projet professionnel visant à réduire leur incertitude vocationnelle. Au-delà du centre de carrière, focalisé sur le projet de carrière professionnelle, tout est prétexte à alimenter ce projet – y compris les activités personnelles et associatives : même les projets alternatifs sont des « projets » au sens où ils créent une dynamique d'orientation de leur identité professionnelle dans une certaine direction, dans une conception de l'individu « entrepreneur de lui-même » (Tralongo, 2008).

*« Contrairement à ce qu'on trouve à l'université, le fait d'alterner des périodes académiques et des périodes professionnalisantes en école de commerce permet d'identifier leurs compétences et leurs zones de confort, de construire un projet au fur et à mesure ; on les pousse à faire des liens entre leurs connaissances théoriques et la réalité de la vie professionnelle ; on leur permet de se tester »*

Chargée du développement du projet professionnel des étudiants.

*« En arrivant, je n'avais aucune idée de ce que je voulais faire ; aujourd'hui, avec ma petite expé-*

*rience en entreprise, je sais que je suis intéressée par les métiers du conseil. J'ai choisi Neoma plutôt que d'autres écoles de même niveau comme Toulouse, Reims ou Grenoble car c'est une école ancienne, donc elle a un grand réseau de diplômés, dont je me sers beaucoup. Par exemple, je vais être coachée par des anciens qui sont chez Accenture pour mon entretien de la semaine prochaine »*

Étudiante.

*« Quand je suis rentré en école, je sortais d'une prépa, je venais pour me reposer, le plus dur étant derrière moi, j'avais dans l'idée d'en faire le moins possible tout en acquérant un bon diplôme à la fin. Aujourd'hui, je ne me dis plus du tout ça, je me projette beaucoup plus dans mon futur professionnel »*

Étudiant.

Mais, comme on le verra plus loin, la capacité à construire un projet et à maîtriser l'avenir n'est pas une compétence uniformément répandue (Elias, 1996). Les enfants issus de milieux aisés – cadres, chefs d'entreprise ou professions libérales – sont plus nombreux que ceux de professions intermédiaires – eux-mêmes plus nombreux que les enfants d'employés ou d'ouvriers – à être président d'une association, à effectuer un stage dans une grande entreprise et/ou une entreprise à l'étranger et à choisir les options de dernière année en fonction d'un projet professionnel. Ils ont les idées plus claires sur la profession qu'ils souhaitent exercer que les enfants d'employés ou d'ouvriers, ce qui facilite grandement la prise de décision en matière de choix de stages ou de spécialisation. Dit autrement, leur rapport à l'avenir est différent, et leurs choix s'avèrent plus rentables. La manière dont les étudiants vont investir et la socialisation opérée subissent donc l'influence des projets, trajectoires et caractéristiques des étudiants, mais aussi de leur capital culturel, économique et, surtout, social de départ : tout le monde ne devient pas maître du temps ou entrepreneur de soi ; tout le monde ne parvient pas à se projeter en manager. De fait, les chances qu'ont les étudiants de faire fructifier leur passage en école de commerce sont d'autant plus grandes que le volume global de capital (économique, social et culturel) détenu est important et que leur propension à en faire un usage strictement scolaire est faible (Bastien et al., 2008). Deux formes

extrêmes d'attitudes face à l'avenir (Lazuech, 2000) témoignent de cette inégale capacité des élèves à faire des choix raisonnés en fonction de leur aptitude à envisager les pratiques des employeurs. Lorsque la représentation de l'avenir est claire – même sans projet professionnel établi –, les choix successivement opérés sont plus rationnels, et s'ancrent plus fortement dans cet avenir probable. Lorsqu'elle est incertaine, l'étudiant éprouve des difficultés à faire des choix dans le présent.

*« Je suis en contrat de professionnalisation en alternance avec l'école des Ponts et chaussées (master spécialisé en supply chain) dans une entreprise française en banlieue parisienne de fournisseurs d'ingrédients de boulangerie en B to B. Les cours m'intéressent beaucoup : très techniques, très stimulants, beaucoup de maths, ce qui m'a manqué en école de commerce. Mais j'aurais aimé travailler directement dans une grande entreprise d'agro (Nestlé, par exemple), mais mes stages étaient trop différents et éloignés (télécom et e-commerce chez Groupon). Il n'y avait pas de fil conducteur dans ce que j'ai entrepris. À l'école, on n'a pas assez d'orientation, quand on ne sait pas ce qu'on veut, on est perdus. Je n'ai pas eu les moyens de mon indépendance par rapport à ma famille, du coup, car je ne savais pas quoi faire »*

Diplômé.

*« Je vais commencer en janvier un CDI dans le secteur et la fonction que je souhaitais – j'ai envie depuis l'adolescence de travailler dans le tourisme, j'ai toujours été fascinée par les hôtels – et pour cela je suis ravie de mon passage à Neoma car la multiplicité des choix de stages – quatre au cours de la scolarité – m'a vraiment permis de trouver ma voie »*

Diplômée.

*« J'ai fait l'école intelligente, c'est-à-dire que j'ai pris tout le contenant et les outils qui nous sont donnés pour les alimenter. La structure est bonne (les deux stages de six mois, etc.), mais du fait que l'école ne donne que le contenant, beaucoup de brebis se perdent en chemin. L'adéquation cours/profession est inatteignable, mais l'école peut obliger les étudiants à se servir des outils au service de leur carrière. Moi, je voulais l'Allemagne, je voulais travailler dans un gros groupe, mais ayant des*

*ramifications avec la France, je voulais du B to B (les enjeux et le dialogue sont différents du B to C) et je voulais bosser dans autre chose que le secteur tertiaire car c'est du vent. Ceux qui ont bayé aux corneilles ne sont pas partis à l'étranger, n'ont pas fait de réseau et enchaînent les CDD. Moi, j'avais déjà signé mon contrat avant de terminer mon cursus »*

Diplômée.

*« Grâce à mon parcours en école de commerce, je suis à près de trois ans de stage ; je ne changerai ma formation pour rien au monde. Je savais comment fonctionnaient les stages et les forums entreprises car j'en avais organisé un. Donc j'ai choisi Mazars car le stage durait quatre mois. À l'issue de ma formation, j'avais deux propositions d'emploi : ERDF et Canal +, j'ai choisi le premier »*

Diplômé.

Si le projet professionnel constitue la clé de voûte du système c'est, selon nous, parce que l'institution sait combien l'investissement des étudiants dans le champ associatif est central dans l'acquisition des aptitudes et de l'*habitus* managériaux mais doit rester, pour être efficace, hors de sa sphère de contrôle. *A contrario*, la dimension proprement scolaire – qu'en revanche elle maîtrise à travers son inscription dans des programmes officiels et un système de codification – est *in fine* secondaire (l'idéal des recruteurs français étant proche du portrait-robot du manager des manuels de gestion des ressources humaines (GRH) : dynamique, relationnel, responsable et engagé plutôt que scolairement brillant : Lazuech, 1999). Son rôle se « limite » donc à offrir la plus grande palette possible de dispositifs expérimentiels et à accompagner les étudiants dans leurs choix : pour ce faire, le projet reste le moyen le plus sûr de canaliser les énergies dans la direction souhaitée. En effet, un étudiant – y compris s'il est brillant au plan scolaire – qui rejette la figure du manager ne construit aucun projet professionnel, ne s'investit dans aucune association, ne suit pas les ateliers « CV » proposés par le centre de carrière, erre de stage de marketing en stage humanitaire parce qu'il ne sait pas ce qu'il a envie de faire, constitue le profil le plus difficile à gérer pour la direction comme pour les enseignants de l'école. Sans inoculation des codes de conduite du manager – qu'apporte pour l'essentiel l'investisse-



ment associatif – et sans projet professionnel orientant le comportement dans la direction attendue, la fabrique des managers est vouée à l'échec.

### Des contradictions institutionnelles croissantes

Si la managérialisation de la personnalité et l'injonction au projet professionnel des étudiants constituent deux vecteurs de transformation importants, cela ne signifie pas que tous les enseignants y adhèrent sans réticence (ni les élèves eux-mêmes, mais ceci fera l'objet de la deuxième partie). De fait, à la question de savoir quels objectifs de formation se donnent les enseignants-chercheurs par rapport à leurs étudiants, nous n'avons pas reçu de réponses convergentes ni observé une ligne de conduite dominante en matière de vision éducative. Comme le résume la directrice de la qualité prospective : « *Je ne suis pas sûre que tout le monde tire dans le même sens. Les gens ne sont pas capables de dire quel type d'étudiants on veut former, de dégager quelque chose de commun à tous.* »

Une première ligne de partage observée concerne le profil que l'on cherche à développer – des managers dociles, des leaders qui inventent leur cadre d'action, des professionnels « pointus », des citoyens réflexifs ? –, le champ dans lequel on doit prioritairement se placer – économique ou intellectuel – et le questionnement à privilégier – le pourquoi ou le comment ? Certains enseignants considèrent que leur rôle est de former des managers – ou encore –, des cadres aptes à développer leur intelligence politique et à comprendre le « dessous des cartes » d'une réalité complexe et de problématiques pour lesquelles une réponse unique n'est pas envisageable.

*« Je forme des global managers, c'est-à-dire des individus multilingues, qui ont une vision géopolitique du monde, le comprennent à travers des lentilles culturelles géopolitiques, et qui parviennent à s'adapter (en tant qu'expatriés, ou leaders dans une équipe). On développe l'adaptabilité, on les aide à se positionner dans le monde. On forme des cadres supérieurs, des managers plutôt que des leaders »*

Enseignant en langues et civilisations.

*« Ce qui permet aux étudiants de passer au statut cadre, c'est l'accompagnement de leur stage dans*

*lequel on leur montre les dessous politiques de la grande entreprise, ses rôles, ses façons de fonctionner pour ne pas remettre en cause le rôle des anciens, c'est de leur montrer comment choisir la bonne écurie, c'est de leur apprendre la sociologie et le vocabulaire des rapports de pouvoir. Au sein de la majeure, on nous demande des cas modèle Harvard, avec cinq pages de one best way. Moi je viens, au contraire, avec une problématique d'une telle ampleur qu'aucun des 30 enseignants ne puisse avoir la solution : les étudiants rencontrent la vallée du désespoir, ils sont dans l'appréhension d'un problème complexe »*

Responsable de la majeure « management de la performance ».

Ces enseignants récusent cette vision selon laquelle les étudiants sont aussi des clients qu'il s'agit de satisfaire, l'école de commerce est, jusqu'à un certain point, subordonnée aux intérêts des entreprises, l'acquisition et l'application des compétences doivent l'emporter sur l'apprentissage de la réflexion et de l'esprit critique, les logiques de persuasion et de résolution de problèmes doivent l'emporter sur le partage d'expérience et, au final, le « comment » sur le « pourquoi ». Ceux-là font leur possible pour élever le niveau de réflexivité critique des étudiants, mais disent être déçus par leur manque d'appétence et finissent parfois par privilégier, par facilité, lassitude ou clientélisme, la dimension instrumentale sur la dimension critique.

*« Moi, je n'aime pas les cours où on délivre un savoir scientifique comme si c'était la réponse. Je pense que le savoir scientifique vient comme une question. J'essaie aussi de les pousser à s'interroger sur leurs certitudes à eux en tant que personnes. Mon but est de faire tomber les préjugés et de mettre les étudiants dans une posture d'analyse de leur environnement, de se questionner sur des choses qui vont de soi pour eux et qui ne sont pourtant pas complètement des évidences. La réflexivité critique, c'est voir les structures de domination et voir comment sont organisées les choses sociologiquement, pour se rendre compte que le fait que les managers décident et que les ouvriers exécutent, ça ne va pas de soi, c'est une construction sociale, donc je leur montre des entreprises où il y a une large part d'autonomie au salarié »*

Enseignante.

« Pour développer leur pragmatisme, on leur donne des recettes plutôt que de les amener à être agents et on ne leur apprend pas à les mettre en doute. Il y a un côté utilitariste, voire instrumental, de nos formations. On devient le supermarché de la connaissance »

Enseignant.

« Sur le fond, on forme assez peu les étudiants. On génère collectivement beaucoup d'instrumentation, mais c'est approprié au marché du travail. Ces technologies de gestion déshabillent des individus de leur propre capacité d'analyse et même d'action. Cela passe surtout par les jeunes profs, notamment de finance et de marketing »

Enseignant.

« C'est contradictoire : les étudiants se plaignent du faible niveau intellectuel, tout en se jetant sur mes boîtes à outils [...]. On n'arrive pas à bien expliquer aux étudiants qu'il y a toujours plusieurs solutions positives, notamment en management, qu'il ne s'agit pas d'appliquer un modèle théorique, qu'on n'est pas en format Excel. Cela pousse les profs à donner beaucoup de contenu technique. Cela pousse au clientélisme »

Enseignant.

D'autres enseignants refusent, au contraire, d'engager les étudiants dans une réflexion critique dont ils pensent qu'elle n'augmentera en rien, si elle ne les diminue pas, leurs capacités à s'insérer et à réussir dans l'univers complexe et compétitif de l'entreprise moderne. Selon eux, les étudiants réclament des enseignements qui leur permettent de réussir leur carrière en entreprise ou, du moins, de bien la démarrer, ce qui nécessite de maîtriser les techniques, les langages et les discours qui correspondent directement à la demande des entreprises. Parmi eux, certains étaient favorables à un enseignement tourné vers la réflexivité et la critique, mais se sont heurtés à la résistance active des étudiants.

« En tant que responsable de majeure et prof d'une matière technique, mon but est de fournir un savoir-faire technique dans la mesure où l'objectif est de permettre aux étudiants d'intégrer une banque d'investissement, un fonds d'investissement ou la

direction financière d'une grande entreprise, c'est-à-dire des métiers et institutions qui sollicitent une certaine technicité. On doit fournir une panoplie d'outils et de savoir-faire très fins et poussés. Mes discussions avec mes anciens étudiants montrent qu'ils ne peuvent être acceptés que s'ils savent exercer un métier précis, un savoir-faire immédiat (maths, éco, finance ou programmation à un niveau élevé) et on invite des professionnels qui parlent de leur métier et à qui je demande d'être précis sur les compétences requises »

Responsable de la majeure « finance d'entreprise ».

« J'ai été responsable des cours de RSE [responsabilité sociale de l'entreprise]. Nous avons voulu inculquer la notion de responsabilité à travers l'ensemble de nos cours, de nos dispositifs, de nos associations, etc. Dès la première séance, les étudiants m'ont interpellé : "On ne comprend pas, on fait tout pour notre réalisation personnelle et pour faire de l'argent et vous nous dites qu'il faut être responsable et mettre un peu d'éthique dans tout ça." C'est un grand écart impossible. Soit je suis là pour faire de l'argent, soit je suis là pour être responsable, mais il faut être clair sur le sujet. J'ai trouvé si compliqué de donner ce cours que je me suis tournée vers autre chose »

Enseignante.

« Je mets l'accent sur les aspects techniques car c'est ce qui intéresse les étudiants ; ça les rassure d'avoir une formule à appliquer »

Responsable.

« Nos étudiants sont de bons exécutants d'un bon niveau de professionnalité, animés d'une volonté de bien faire, on leur prescrit quelque chose qu'ils exécutent relativement bien. Le poids des systèmes et de la technologie se surimpose aux individus, et prescrit le travail. Ce qui va avec la prescription et l'exécution, c'est la conformité, l'acceptation (prendre les choses comme elles sont), l'absence de perspective critique, de questionnement, d'analyse. La seconde qualité qu'on développe est une conséquence de la première : "faire avec", jouer pour respecter les règles du jeu. J'en arrive à me censurer car quand je les mets face à la contradic-

*tion des systèmes, la remise en cause provoque des réactions violentes, ils ne peuvent agir sur ces mondes, donc autant les laisser tranquilles »*

Enseignant.

Les tensions croissantes que connaît l'école sont sans doute liées à sa « prise en tenaille » entre, d'un côté, les petites écoles – dont le leitmotiv est pour certaines : « *votre salle de classe, c'est l'entreprise*<sup>6</sup> » – et, de l'autre, les grandes écoles de commerce parisiennes dont les effectifs ont, en moyenne, augmenté de 40 % depuis dix ans, mais surtout à son internationalisation accélérée. De ce fait, les clivages entre les tenants du modèle scolaire traditionnel et ceux du modèle de la compétence managériale se sont accentués. L'école de commerce doit, en effet, articuler légitimité scolaire et légitimité socio-économique puisque les sciences de gestion, en tant que disciplines, dépendent non seulement du champ de l'enseignement supérieur, mais également du champ économique : faut-il favoriser les compétences de savoir-faire et de « savoir-être » ou les titres scolaires et les savoirs théoriques ? Faut-il privilégier le capital socio-économique ou le capital académique ? Faut-il développer la personnalité managériale ou scolaire ? Les tenants du modèle scolaire traditionnel – au premier rang desquels les enseignants formés à l'international – défendent l'exigence scolaire et la centralité du système de notation dans le parcours des élèves. Ils restent attachés à un modèle de l'excellence scolaire visant le développement de capacités d'abstraction et de raisonnement, les uns en cédant du terrain pour s'adapter aux contraintes perçues du marché tout en continuant à formellement respecter la norme scolaire classique, les autres – les internationaux le plus souvent – en refusant toute indulgence académique au profit de l'investissement associatif.

Les défenseurs du modèle de la compétence managériale soutiennent, quant à eux, les critères pris en compte lors du recrutement dans les PME/PMI comme dans les grandes entreprises françaises, à savoir les stages en entreprise et l'investissement associatif (rappelons que les recruteurs français privilégient les stages pour les trois quarts d'entre eux, les activités associatives pour la moitié d'entre eux et le rang de classement scolaire pour seulement 2 % d'entre eux<sup>7</sup>). Ceux-là encouragent une pédagogie du

savoir-être fondée sur des méthodes pédagogiques de type « études de cas » ou « simulations », permettant de faire jouer aux étudiants des rôles qui participent à leur processus d'intériorisation de dispositions nécessaires à l'exercice du management : tournures de phrases, *habitus* corporel, manière de voir le monde. Ils acceptent aussi la prééminence accordée aux activités extrascolaires par rapport à l'excellence académique et la souplesse de notation qui l'accompagne. Selon eux, il s'agit de former au « savoir-être », ce qui ne peut se faire que sur le terrain par l'expérimentation directe, avec un enjeu de codification et d'objectivation de compétences qui se développent hors du champ scolaire officiel.

*« L'école voudrait accorder davantage d'importance au scolaire, mais les entreprises toujours pas. Dans la revue des étudiants, un ancien disait clairement que les écoles changent, mais pas les recruteurs, que les stages sont plus importants que le scolaire ou l'associatif ; les présidents de BDE n'ont aucun mal à se faire recruter quelle que soit leur scolarité. Les employeurs allemands demandent les notes, les Anglais demandent le mémoire ; nous ne demandons rien »*

Enseignant.

*« Que dois-je faire ? Je ne comprends pas la désinvolture de la majorité de mes étudiants. J'en ai cinq qui sont très attentifs à mon cours, et tous les autres font autre chose, sont sur leur ordinateur, prennent des RV... Je refuse de leur donner la moyenne. Mais puis-je faire échouer la moitié de ma classe ? »*

Enseignante étrangère.

*« Moi, je mets la moyenne à tout le monde car, de toute façon, si je leur donne la note qu'ils méritent, il faudra faire un examen de rattrapage, puis un autre et encore un autre et, au final, c'est le directeur de programme qui aura le dernier mot [...]. L'essentiel de leur apprentissage n'a de toute façon pas lieu en salle de classe, mais dans les interstices du système : associations, stages, alternance... »*

Enseignant.

<sup>6</sup> Plaquette de présentation d'EBS, citée par Lazuech (1999, p. 129).

<sup>7</sup> Source : Enquête recruteurs, citée par Lazuech (1999, p. 93).

## UN PROCESSUS D'ACCULTURATION HÉTÉROGÈNE SELON LES ÉTUDIANTS : TROIS ARCHÉTYPES DE POSTURES, AUX CONSÉQUENCES DIFFÉRENCIÉES

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 que le devenir probable 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 différentes entre, d'une part, un individu, son histoire et ses dispositions propres et, d'autre part, une institution, son histoire et ses dispositifs propres pour transformer ses étudiants. Ces derniers ont donc des rapports différenciés à la pression socialisatrice de l'école. De même, la manière dont ils occupent – ou pas – des positions associatives est si différente d'un individu à l'autre qu'ils n'expérimentent pas tous au même degré le *leadership* ou l'apprentissage de la gestion de projets. Ils ne sont donc pas aussi bien préparés les uns et les autres aux rôles qui seront les leurs à la sortie de l'école. Les élèves provenant 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 (*ibid.*). Reprenant à notre compte, mais en l'adaptant au contexte de Neoma, la typologie proposée par Lazuech (1999), nous évoquerons trois façons de s'investir dans les associations qui sont autant de rapports différenciés à l'école.

### Les managers en herbe

Pour ces étudiants, les diverses propositions faites par l'école – cours théoriques, témoignages de professionnels, stages, vie associative – font « système » et s'articulent harmonieusement pour aboutir à une réussite professionnelle tant objective que subjective.

*déjà à l'école ceux qui deviendront cadres dirigeants et les autres »*

Coordinatrice internationale.

Dès le début de leur formation, ils agissent en « professionnels » et se dirigent rapidement vers ce à quoi ils sont destinés (et qu'ils sont même un peu déjà, du fait de leurs origines sociales) : ils prennent des responsabilités associatives, gèrent de gros budgets, jonglent avec un emploi du temps chargé. Ils ont généralement des postes de pouvoir dans des associations d'envergure parce qu'ils anticipent avec plus ou moins d'acuité ce que cela va leur rapporter (rappelons que les présidents d'associations trouvent plus facilement leur emploi avant même la sortie d'école, se sentent plus à l'aise lors de l'entretien d'embauche, auront plus fréquemment une fonction d'encadrement dans leur premier emploi, et y seront en moyenne plus satisfaits<sup>8</sup>). Ils ont plus d'absences en classe que leurs camarades<sup>9</sup>, prennent une moindre part dans le travail d'équipe (sachant que la note sera collective et qu'il est contraire à l'esprit de l'école de dénoncer ce qui est communément appelé les « passagers clandestins ») et ont un rapport enchanté à l'école et à leurs copains (dont on sait qu'ils deviendront souvent leurs amis « pour la vie », leurs témoins de mariage et les marraines de leurs enfants). Ce sont ces étudiants qui constituent pour l'école les relais précieux pour infuser les valeurs du modèle du manager et de la pédagogie du comportement. Parce qu'ils vivent leur école comme un lieu de convergence harmonieuse entre dispositifs scolaires et extrascolaires, entre théorie et pratique, entre activités ludiques et sérieuses, ces pratiques semblent se faire écho les unes les autres pour tendre vers une synthèse réalisée dans le projet de la personne, incluant toutes ses dimensions.

*« J'ai trouvé incroyable la diversité que j'ai rencontrée en école de commerce ; on se fait un réseau très vite. Au départ, je n'étais pas dans l'ambiance fête, même si j'avais des potes, puis on m'a proposé de faire partie du BDE, et j'ai pensé que cela allait m'aider à me désinhiber car il faut avoir de la gueule, parler de soi devant 600 personnes, savoir exciter la foule, avoir du charisme. C'est ce qui m'a le plus marqué en école de commerce. Hormis le scolaire – j'ai trouvé 70 % des profs géniaux, et je suis encore en contact avec certains –, c'est ce qui forge la personnalité, les capacités*

<sup>8</sup>. Pour les chiffres détaillés, voir l'enquête « Insertion », citée par Lazuech (1999, p. 243).

<sup>9</sup>. Précisons toutefois que la fusion entre Rouen Business School et Reims Management School (qui forment désormais l'école Neoma), qui a eu lieu après le début de notre enquête, a fait reculer l'indulgence académique qui prévalait pour les membres du bureau des associations d'envergure.

managériales, les desiderata professionnels. La théorie qu'on voit en classe s'applique dans les associations : gestion des tensions, fatigue, stress ; il y a une symbiose entre les cours et la vie associative. Hervé Colas, l'ancien directeur des programmes, a dit : "En école de commerce, on apprend à faire la fête la veille, et le lendemain on est propre, lavé, en costard, et en cours ou en entreprise". Ce rythme, je l'ai appris en école. Être capable d'encaisser la fatigue, et être au boulot le lendemain. C'est vraiment formateur, je suis capable aujourd'hui d'enchaîner fête, meetings, voyage en avion trois jours d'affilée. On est psychologiquement prêt à attaquer »

Diplômé.

« L'école nous apprend à être dynamiques et capables de prendre des décisions, qualités que je n'avais pas du tout en prépa, grâce à l'investissement dans la vie associative, qui peut prendre une place très importante ; les stages permettent d'avoir un parcours pertinent, de choisir ce qu'on veut en réel ; le prof, encourageant le travail en équipe, qui développe l'aspect relationnel »

Étudiant.

### Adeline, provenant d'un milieu aisé, s'est progressivement dirigée vers la GRH par l'intégration harmonieuse entre parcours scolaire, associatif et expérientiel

« J'ai eu un bac S option maths avec mention bien, puis j'ai fait un DUT en gestion des entreprises. Je n'ai pas choisi la prépa car j'étais dans un lycée très élitiste et j'avais déjà envie de faire une école de commerce : dans ma famille, on était très câblés « grande école ». Je viens d'une famille d'ingénieurs : mon père est directeur logistique après avoir étudié à Centrale, j'ai deux sœurs cadres, l'une à GDF Suez et l'autre chez Nestlé, la troisième est médecin. Ma mère est professeure des écoles. J'ai voulu faire commerce plutôt qu'ingénierie parce que je m'étais fait casser en Terminale, donc j'étais dégoûtée des matières scientifiques et j'en avais marre de la technique [...]. J'ai adoré Rouen BS, cela a été facile sur la scolarité car je venais d'un DUT où j'ai reçu une très bonne formation, qui m'a beaucoup apporté ; j'étais major de promo, j'ai eu des bases très solides. Du coup, j'ai beaucoup profité des associations : j'étais dans l'humanitaire avec Osmose, et au BDS dans l'équitation. J'ai fait la fête et j'ai adoré ma première année. J'ai fait un stage de six mois que j'ai beaucoup aimé, chez Adecco dans le recrutement, car j'avais envie depuis la première année de suivre un cursus en apprentissage, étant donné que j'avais déjà fait des stages en DUT. J'ai ensuite effectué six mois d'échange universitaire en Suède, puis mes deux années en apprentissage, chez Thales, dans un poste généraliste de RH. J'ai beaucoup aimé le côté école et scolaire en apprentissage car on gardait une formation généraliste. J'ai choisi la majeure RH parce que j'étais dans cette voie-là. Globalement, j'ai adoré ma scolarité. Mes petits stages en compta et en marketing ne m'avaient pas emballée, mais le stage en recrutement m'avait plu. Donc, je me suis assez naturellement tournée vers un poste généraliste RH, par essais et erreurs. C'est un environnement industriel et terre à terre, ce qui me convient. Mon emploi actuel est dans une petite société d'ingénierie, Protectic (soixante-dix salariés), qui travaille pour de grands groupes aéronautiques. Je m'occupe du recrutement et des relations écoles. Dans trois ou quatre ans, je voudrais devenir responsable RH car j'ai l'autonomie et la possibilité de développer mon poste. J'ai eu ce poste via une annonce à laquelle j'ai postulé, mais je connaissais aussi celle qui m'a recrutée car elle travaillait pour Thales, donc j'ai appelé des directeurs chez Thales qui ont appuyé ma candidature. J'ai un sentiment de réussite fort, je suis très contente d'être là où je suis quand je vois mes copains et copines : j'ai eu un CDI deux mois avant la fin de mon contrat d'apprentissage avec zéro jour de chômage ; j'aime beaucoup ce que je fais, je visais ce genre de poste. J'apprends encore plein de choses. Pour l'avenir, l'international m'intéresse, par exemple le Canada, qui est très en avance en matière de RH ».

## Les investis (ou coéquipiers)

Pour cette catégorie d'élèves, 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) : de ce fait, il s'opère 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. Souvent mal à l'aise, intimidés, « différents » des étudiants faisant partie du *mainstream* au début de leur scolarité, ils se laissent prendre au jeu et voient progressivement leur comportement, leur langage, voire leur *hexis* corporelle, évoluer. Dans cette catégorie d'étudiants nous distinguerons ceux qui s'investissent dans la vie associative et/ou dans leurs stages d'entreprises parce qu'ils veulent faire vivre leur passion (le sport, le théâtre, le développement durable, l'humanitaire), que nous baptisons les « 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 prosocial, que nous baptisons les « coéquipiers ».

Les coéquipiers acceptent volontiers de s'investir dans des associations, mais pour des mobiles et sur un mode opératoire différent : soit par passion (pour le théâtre, le sport, etc.), soit par goût pour l'entraide (caritative, humanitaire, etc.), soit simplement pour « donner un coup de main » à leurs amis. Leur participation, qu'il s'agisse de présider des associations à petits budgets – le plus souvent culturelles ou humanitaires – ou de seconder les responsables d'associations à gros budgets – BDE, BDS (bureau des sports), BDA, etc. –, ne leur permet pas tant de développer leurs capacités de *leadership* que celles de coordination. Eux n'anticipent pas de retour sur investissement car ils sont dans un esprit de développer un hobby et/ou de « se mettre au service » des autres. Si cette implication a un effet socialisateur qui bénéficiera à leur trajectoire professionnelle, leur rapport à l'école n'est pas vécu sur un mode aussi enthousiaste que les « premiers couteaux », et ils sont parfois frustrés sur le plan intellectuel et/ou affectif.

Si pour certains étudiants, leurs attributs personnels – capital économique, social et culturel, tempéra-

ment, goûts, aptitudes, etc. – et les différentes composantes du cursus en école de commerce – rencontres, chances, réseau, cours, associations, stages, etc. – s'articulent harmonieusement pour déboucher sur une trajectoire de carrière ressentie comme « réussie », cette alchimie se fait, pour d'autres, avec plus de heurts, de dilemmes, de contradictions, voire de souffrance. Mais quelles sont ces sources de contradictions potentielles ou avérées en école de commerce ?

*« Quand je parle aux gens de ma promo, ou d'autres écoles ou même d'écoles d'ingénieurs de ma génération, un sur deux ne se reconnaît pas dans le management et l'entreprise [...]. Aujourd'hui, je me pose plein de questions. J'ai besoin de sens. On a des œillères en école de commerce, en marketing, on ne parle que du luxe, pas d'associations humanitaires, ni de parapublic. Je ne dis pas "j'ai réussi", je réussirai quand je trouverai le job de mes rêves, en faisant autant d'heures qu'aujourd'hui, pas avec le smile, la grosse patate, en étant heureuse au plus profond de moi, là il me manque un gros sens »*

Diplômée.

*« On doit choisir la majeure la semaine prochaine et j'ai du mal ; je ne suis pas dans les cases proposées par les majeures ; je suis un peu matheux, donc je vais peut-être aller vers la finance internationale ou d'entreprise, toujours dans le but de m'orienter vers les ONG type ONU. Je suis un peu perdu... J'ai travaillé à l'Unicef et je vois qu'on recherche des gens très spécialistes, donc être dans les chiffres peut être utile. J'ai une vision assez pessimiste du monde de l'entreprise. Ceux qui sont sortis l'an dernier (j'ai un an de retard car j'ai fait une césure), je vois bien qu'on leur propose des trucs bof ; je ne suis pas convaincu que j'aimerais travailler outre mesure, je ne suis pas carriériste, cela va dépendre de beaucoup de facteurs ; j'ai du recul sur mes amis comptables qui ne parlent que de ça : "Deloitte est la meilleure boîte du monde" ; or, les entreprises restent des boîtes, on ne leur doit rien... »*

Étudiant.

Angela, issue du milieu sportif, a assez peu participé à la vie associative, mais s'est fortement investie dans ses stages ; aujourd'hui, elle ne trouve plus de sens à son travail

*« Mes parents sont issus du milieu sportif, n'ont pas le bac. Mon père est un prof de tennis self-made-man, il dirige aujourd'hui le tournoi Côte d'Azur et le Nice Lawn Tennis Club, le plus grand tennis club après Paris. Ils m'ont poussée à faire des études, je ne connaissais pas la prépa, j'ai appris sur le tas, je n'ai pas de frères et sœurs. J'ai hésité entre le marketing et la finance (j'ai fait un stage entre mes deux années prépa en finance de marché à Londres), mais comme les cours de marketing m'ont intéressée, j'ai écouté mon cœur. J'ai effectué mon premier stage de six mois chez Givenchy, en tant qu'assistante chef de produit parfum cosmétique et soins, j'en garde un super souvenir, j'avais des responsabilités, beaucoup de contacts avec les clients grands comptes. Puis, j'ai fait une césure d'un an, d'abord chez Ferrero grâce au forum entreprises de l'école, où j'étais assistante category manager ventes, puis chez Parfums Christian Dior, à Paris, sur les soins, dans la filiale France. C'était très formateur, mais physiquement et psychologiquement très dur. Mais je suis sportive, donc je me suis battue. Après mon échange universitaire au Chili, j'ai travaillé sur Orpéa (structure créée par un psychiatre et qui a une croissance à deux chiffres depuis quinze ans) ; j'ai renoncé au luxe car cela ne me correspond pas : je suis quelqu'un d'empathique, j'ai grandi dans l'amour et le partage, donc j'ai voulu aller dans la santé, le service à la personne. Ils m'ont embauchée en CDI après ma majeure, en communication/événementiel/comm' de crise, car j'ai relevé des gros challenges [...]. Côté associatif, j'ai fait une liste BDS avec des copains de promo que je connaissais d'avant, des provinciaux avec qui j'ai sympathisé au week-end d'intégration, je m'occupais de la recherche de sponsors. On était trois listes, on a perdu. C'est la liste de Jean-Charles, qui est un peu plus parisienne, qui l'a emportée. J'aurais aimé m'investir dans l'association Ethica. J'ai aujourd'hui des objectifs (60 000 euros par trimestre), je suis habituée à faire soixante heures par semaine plutôt que trente-cinq heures, il n'y a pas de souci, mais c'est très hiérarchique, c'est du management par la terreur. Le but, c'est les actionnaires ».*

Mais force est de constater que l'attitude de certains – que nous identifions aux coéquipiers – a beaucoup évolué entre les deux stades de l'enquête (c'est-à-dire sur une période de deux ans environ) et qu'une certaine « acculturation » managériale a bien eu lieu. Les étudiants qui critiquaient l'esprit des écoles de commerce, ceux qui évoquaient un choix purement rationnel ou qui désiraient s'éloigner des valeurs matérialistes pour privilégier, par exemple, la dimension humanitaire, semblent bien avoir été influencés par le « schème de socialisation » managériale (Darmon, 2013, p. 254) et, du moins pour certains, avoir modifié leur point de vue, parfois jusqu'à ne pas se reconnaître comme les auteurs des propos qu'ils ont tenus deux ans auparavant lorsqu'on les leur rappelle :

*« Je ne me suis pas du tout intégré en première année, je n'ai pas su m'intégrer et c'est un environnement qui me plaisait moyen ; il y a plein de gens hyper sympas, mais un grand manque de maturité (sur ce qui se passe dans le monde). Donc je continue à être désabusé. Mais j'ai un poste à responsabilités qui n'a rien à voir en termes de valeurs avec ce que je voulais, mais mes collègues et supérieurs me traitent bien, ont confiance en moi, mes valeurs sont souterraines. Je ne dis pas tous les jours : "Je participe à une société meilleure." Chaque chose en son temps. L'école de commerce pousse à penser dans une certaine direction ; j'essaie de garder mon libre arbitre mais je pense avoir été influencé par l'école »*

Étudiant.

« Tous mes amis qui avaient des projets alternatifs sont rentrés dans le rang ; les "culturels" font du marketing, les "évènementiels" font de la finance, ceux qui ont fait l'opéra en stage travaillent pour Hermès, les Big Four ou Procter & Gamble ; ils sont retournés dans un moule particulier ; j'ai par exemple très peu de proches qui travaillent dans des PME »

Étudiant.

« Je suis vraiment très déçu de l'école de commerce car c'est un désert intellectuel ; la menta-

lité me déplaît beaucoup car on sent que l'argent est mis au premier plan de manière implicite, je ne m'y trouve pas sur le plan des valeurs »

Étudiant interviewé en 2013.

« On m'a proposé une rémunération assez élevée dans mon job actuel et ça compte car ça indique la valeur qui m'est accordée »

Le même étudiant, désormais diplômé, interviewé en 2015.

### Salomé a construit son cursus sur la base d'un investissement associatif exclusif dans le théâtre et sur l'expérience en entreprise

« Je suis fille unique. Ma mère est célibataire, enseignante en lycée, et je ne vis plus avec mon père depuis l'âge de 7 ans. J'ai eu un bac littéraire avec mention bien, puis j'ai enchaîné avec une prépa littéraire, mais je n'étais pas suffisamment bonne pour aboutir à une admissibilité et je ne voulais pas aller à la fac, car en philo, c'était soit la recherche, soit l'enseignement. J'avais de l'appétence pour le management culturel, donc j'ai passé Sciences-Po, que j'ai complètement raté, puis le concours de l'ESC Reims en 2005 – car ma grand-mère habitait à Reims – que j'ai eu. Mon entretien s'était très bien passé, on a parlé philo pendant une heure.

Dès le début, les cours de marketing m'ont refroidie, ainsi que toutes les matières de compta-finance ; je ne les ai validées qu'au rattrapage. J'ai fait pas mal de théâtre, d'autant que je suis devenue vice-présidente, puis présidente, de « Reims monte en scène ». J'ai fait la majeure management culturel. Pour mon stage de deuxième année, j'étais au service consommation de Whirlpool France : j'ai compris que je ne voulais pas travailler dans une grosse boîte. Le stage de troisième année, je l'ai effectué à l'Orchestre de Paris, au service relations publiques. Je l'ai trouvé sur un site qui répertorie les annonces de stage et d'emploi dans le secteur de la culture. Il m'a confirmée dans mon choix d'orientation de travailler dans le secteur de la culture. Puis, j'ai refait un stage de fin d'études car j'avais terminé mon cursus à l'avance. J'étais restée très en contact avec ma cheffe à l'Orchestre de Paris, qui a travaillé ensuite dans une SSII du numérique, Logica. J'ai fait un stage de six mois chez eux, pendant lequel j'ai travaillé sur un appel d'offres qu'on a gagné, et j'y suis maintenant salariée depuis quatre ans, en tant que consultante, spécialisée dans les usages numériques du secteur éducatif.

Mes amis ne correspondent pas à l'archétype des étudiants mainstream, ils n'étaient pas à fond dans l'école, mais je suis moins critique qu'eux car j'ai pu faire beaucoup de théâtre et j'étais rapidement mise à des postes plus importants que mes amis de la fac. Ce ne sont pas les cours qui ont été déterminants dans ce que je fais aujourd'hui ou dans mon orientation. C'est plus intangible : on est rapidement amenés à travailler avec le monde de l'entreprise, directement ou via les profs qui sont en contact avec ; il y a aussi le fait d'avoir pu gérer 100 000 euros de budget quand j'étais présidente de Reims monte en scène, ce qui pêche à la fac. En école de commerce, ce qui domine, c'est la loi du plus fort, la question de la virilité, de la personnalité voyante, et non la composante intellectuelle qui n'est pas valorisée. Mais je n'ai aucun regret. J'ai un bon sentiment de réussite car j'ai été embauchée après un stage ».



## Les réfractaires

Les étudiants qui gardent tout au long de leur scolarité une distance critique à l'égard des valeurs dominantes et du comportement attendu adoptent généralement deux attitudes distinctes. Les premiers (qui sont d'ailleurs souvent des *premières*) investissent fortement la sphère scolaire et intellectuelle au détriment de la vie associative et festive, ce qui les poussera plus sûrement que les autres catégories d'étudiants à construire un projet professionnel singulier – parfois à l'étranger où l'exigence scolaire est plus forte – et les expose davantage à de la marginalisation et, éventuellement, à un ralentissement de carrière. Les seconds désinvestissent la vie d'école – dans son ensemble – avec à la clef une souffrance affective et un sentiment d'injustice fort. Les réfractaires, s'ils ne sont pas reconnaissables à l'œil nu parce qu'ils font parfois semblant de jouer le jeu, installent une distance entre eux et leur école. Ils trouvent l'ambiance factice, le contenu scolaire décevant, les valeurs superficielles, et n'ont pas le sentiment d'être à leur place. Cette position « à côté » peut provenir du grand écart existant entre leurs origines modestes et celles de la majorité des élèves, ou encore entre le milieu intellectuel ou politiquement engagé qui les a nourris et le schème commercial/l'ambiance « business » qui prévaut à l'école. Bien entendu, cette distance est plus difficile à abolir si les étudiants ont réussi le concours par voie directe, car cela les prive de l'effet d'enrôlement produit par les années de prépa et/ou la première année à l'école.

*« Certains cours sont inutiles et menteurs car le contenu ne correspond pas à l'intitulé. On manque de vision stratégique au niveau des cours. On a l'impression d'évoluer dans un brouillard, de ne jamais relever la tête, de ne jamais interroger le pourquoi des choses, les autres manières de faire. On ne développe aucun esprit critique. Des matières telles que critical thinking devraient être obligatoires »*

Étudiant.

*« Je suis assez critique sur la formation en école de commerce, contrairement à la prépa. On est autant des élèves que des clients, donc c'est tout*

*un jeu. Il n'y a pas assez d'exigence en matière de cours. C'est trop facile d'avoir de bonnes notes aux partiels, de valider »*

Étudiant.

*« En ce moment, je me pose beaucoup de questions, donc ça complique ma vie et l'enrichit. Je n'ai aucun projet professionnel pour l'instant ; je sais seulement ce que je ne veux pas. Je cherche à me connaître le plus possible. L'école propose beaucoup de choses, mais c'est très mal fait, c'est dans un esprit carriériste (comme son nom l'indique), faire un CV nous met déjà dans une case... Il y a des préjugés qui faussent la chose. L'atelier Objectif carrière n'intéresse pas grand monde ; cela ne devrait pas être obligatoire. Je ne m'y retrouve pas. C'est fait avec une mentalité d'école de commerce, donc je rejette cela : les étudiants choisissent leur stage en fonction de l'argent ("Alors, c'est payé combien ?") et du choix d'une belle entreprise (mais c'est quoi, une belle entreprise ?). C'est superficiel, les étudiants ne se posent pas assez de questions, à mon avis. [...] Du coup, je suis très peu sur le campus, donc je ne vais pas beaucoup aux conférences, pas plus que je n'ai de vie associative. Je suis engagé dans les Restos du Cœur, mais en dehors de l'école »*

Étudiant.

Une partie de ces étudiants est encore en recherche d'emploi ou en reprise d'études « par défaut » trois mois après la sortie d'école, y compris pour des candidats ayant un parcours très cohérent (par exemple, trois stages dans le même univers et une majeure en rapport avec ces stages). Tous s'accordent à dire qu'il y a un parcours « idéal » pour trouver rapidement un emploi : les auditeurs et/ou les présidents d'association, le BDE en particulier, ont trouvé un emploi avant même leur sortie d'école ; le parcours en finance ou en marketing est plus aléatoire (d'après eux, la moitié aurait trouvé, l'autre moitié rechercherait encore un premier emploi) et, en tout état de cause, à des salaires bien inférieurs aux promesses qui leur avaient été faites à leur entrée en école de commerce.

« J'observe que les présidents de BDE ou de BDS (je ne sais plus) finissent chez Deloitte. L'audit ne m'attire pas, mais je pense que ça marche comme ça. J'ai un ami qui était président du bureau des arts et qui avait un parcours très artistique, il est en recherche d'emploi car il voulait finir dans le théâtre, devenir comédien, est confronté à la réalité des choses (pas fait la bonne orientation), a trouvé un boulot dans le secteur artistique côté management, mais ça ne lui convient pas. Un autre copain à moi est rentré dans l'école de commerce avec l'idée de faire du business development pour une start-up ou créer sa boîte, a été élevé là-dedans depuis le départ, aujourd'hui il fait ce qu'il veut, il est dans une boîte d'e-mailing intelligence. Il est très satisfait. Il n'a pas changé de point de vue. Moi, ce qui m'a le plus apporté à l'école, ce ne sont pas les cours. C'est le projet « Entreprendre sur six mois »

dans le parcours entrepreneuriat (on crée le projet de A à Z jusqu'au business plan). Et le réseau, car on a des copains qui tournent dans le même milieu. À terme, je voudrais créer ma structure, avoir préalablement une expérience en Amérique du sud, d'ici deux ou trois ans »

—  
Diplômé.

« J'observe une corrélation entre les choix effectués en école et le parcours actuel : une de mes connaissances était très investie au BDE et travaille actuellement chez Google en marketing au Royaume-Uni (après la majeure entrepreneuriat) ; pour une autre, son apprentissage a facilité sa réussite »

—  
Diplômé.

### Akou, milieu modeste, progression de carrière lente, réussite par l'investissement scolaire et la création d'un projet singulier (absence de réseaux)

« Mes parents viennent du Togo. Ma mère travaille chez des personnes âgées ; elle est veuve. Mon père avait fait des études de finance en France puis a créé une TPE (très petite entreprise). J'ai eu un bac ES avec mention bien, puis j'ai fait une prépa à Paris. C'était un choix rationnel car j'étais dans un lycée avec prépa, donc au vu de mes résultats et de mes envies, c'était logique. À Rouen, je n'ai pas du tout participé à tout ce qui est week-end d'intégration, etc. J'ai trouvé le niveau décevant, ce n'est pas du tout ce que je souhaitais et comme je viens d'un milieu modeste, je ne voulais pas dépenser de l'argent pour les soirées, surtout que je ne bois pas et suis quelqu'un de très sportif, donc hors de question de perdre des heures inutiles. J'ai passé mes années d'école à m'instruire, à lire, à étudier ; j'ai eu beaucoup de contacts – mais en petit groupe de gens – avec qui je m'entendais bien. Je ne regrette pas du tout car mon envie était de quitter la France, ce que j'ai fait. J'ai fait la majeure finance. J'ai suivi des cours qui sortaient des sentiers battus (économétrie, société et religion). J'ai fait mon échange à Saarbrücken, en Allemagne, j'étais la seule de l'école et j'ai pris les cours les plus compliqués là-bas aussi. Le but était la stimulation intellectuelle. La majeure s'est bien passée pour moi. Mon premier stage, j'ai eu énormément de mal à le trouver ; je l'ai commencé en août au lieu de juin, j'ai mis huit mois à le trouver, c'était chez Axa, en assurances-vie. J'ai envoyé énormément de CV pour très peu de réponses car les gens que je connais ont eu leur premier stage par contact. Le second stage, je l'ai fait chez Oddo & Cie, en gestion de portefeuille et assurances-vie. Et mon dernier stage, je l'ai effectué à la Société générale, en reporting, et j'ai aussi eu du mal à trouver. En 2012, j'ai cherché à être embauchée par la Société générale, mais malheureusement ça n'a pas marché, j'ai cherché pendant plusieurs mois, ai fini par trouver un VIE en Allemagne, à Munich, dans les fonds immobiliers, où je suis depuis trois ans. Je suis en CDD et j'ai trouvé un nouvel emploi, également en finance (en conseil en restructuration de dettes auprès de collectivités locales allemandes). Je suis donc allée vivre à Cologne. J'ai passé quasiment deux ans à travailler toutes les semaines l'allemand, je regarde les vidéos en allemand, j'écoute la radio allemande. Ça a demandé beaucoup de travail. J'aimerais rester en Allemagne quelques années, puis j'irais bien en Suisse ou Londres, pour rentrer, à terme, en Afrique avec toutes les compétences accumulées, afin de créer des projets en finance.

*Je n'ai pas un sentiment de réussite exceptionnel. J'ai investi dans mes études, donc j'en suis là, mais si je compare avec des gens qui sont allés dans les pays anglo-saxons pour les Nigériens (car j'ai aussi des origines nigérianes), il y a un gouffre. Quand je vois les gens de ma promo, je dirais que je suis plutôt en retrait au niveau réussite. J'ai commencé mon VIE beaucoup plus tard, les autres l'ont eu à la sortie d'école, idem pour le salaire et le poste. Je l'attribue aux préjugés. Quand j'arrive dans un bureau, je n'ai pas le droit à l'erreur, soit c'est parfait et ça passe, soit ce n'est pas parfait et on l'attribue à mes origines. Et quand on a prouvé des choses par l'excellence de notre travail, il y a toujours quelque chose qui ne va pas. À la Société générale, ma cheffe m'a expliqué qu'elle ne m'aiderait pas alors que je travaillais souvent plus que les autres. Je n'ai pas reçu le coup de pouce qui m'aurait permis de moins galérer que les autres. Les portes ne s'ouvrent pas aussi facilement pour moi. Les gens réussissent bien par leur réseau extérieur, que je n'avais pas beaucoup. Ces gens qui étaient en soirée ont un réseau extérieur. J'ai souhaité quitter la France pour pouvoir gagner en compétences et en maturité. Je savais que l'Allemagne pourrait être un « plus » pour moi, c'est pourquoi j'ai uniquement demandé des universités allemandes en échange. C'est une question de chance et de réseau (il faut avoir le bon manager, qui vous aidera à avoir le bon poste). Personne n'entre à la Société générale via le site public, mais je suis une exception. Tout se fait par piston. Ils m'ont prise car ils ne trouvaient personne ».*

En résumé, l'injonction au projet ne revêt pas la même signification pour les étudiants dotés de ressources — économiques, culturelles, sociales — et ceux qui sont plus démunis. Pour ceux qui sont familiers de leur univers de destination, le rapport à l'avenir est plus déterminé du fait de leur capacité à faire des choix raisonnés en fonction de 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. Conformément à ce qu'observe Pralong (2009) pour les projets de mobilité interne, l'injonction aux projets par l'entreprise et leur élaboration par les salariés est plus forte pour les individus faiblement dotés que pour les hauts potentiels. « *Les projets les plus élaborés, ceux qui proviennent d'un traitement cognitif approfondi, sont ceux des salariés dont les performances limitent l'espace des possibles. Il est paradoxal que ceux qui ont le plus à élaborer un projet soient ceux qui disposent du moins de ressources pour le construire* » (*ibid.*, p. 28).

En un certain sens, le projet constitue, selon nous, un mécanisme compensatoire pour ceux qui manquent de ressources : réseaux, réputation, capital culturel, etc. C'est seulement pour les étudiants plus « dominés » et/ou qui ont fait les investissements scolaires et extrascolaires les moins rentables

(les deux allant *a priori* de pair) que le projet revêt son sens premier de « double absence » : devenir ce qu'on n'est pas encore dans un univers de destination inconnu, qui va se révéler progressivement. Seuls ces derniers sont les véritables « sujets » de leur projet. De fait, la professionnalisation en école de commerce ne prend pas le sens d'acquisition de techniques, de savoirs et de compétences comme en école d'ingénieurs, par exemple, mais celui de maîtrise du langage et des codes de l'entreprise.

De la même façon que les écoles de commerce ayant adopté le modèle du manager ne font qu'optimiser des qualités personnelles déjà détenues par leur public, du moins celui d'origine aisée (Génot, 1992), nous pensons qu'elles aident à la potentialisation de projets professionnels déjà en germe chez ce même public tandis que seuls les étudiants les plus démunis en capital — les coéquipiers et les réfractaires — seront amenés à construire un projet au sens propre, c'est-à-dire singulier, imprévisible, impondérable, prenant ses distances par rapport à un risque de répétition (Boutinet, 1990). Une autre façon de le dire en reprenant la métaphore des couleurs du projet (le plus clair étant un projet-reproduction et le plus foncé étant un projet-inédit) est d'envisager le projet des managers en herbe de couleur rose pâle tandis qu'il vire au rouge vif chez les autres catégories d'étudiants. D'ailleurs, les sta-

tistiques vont dans ce sens puisque les trois quarts des apprentis managers ont un projet professionnel précis dès la deuxième année d'études, contre deux tiers pour les coéquipiers et la moitié seulement pour les réfractaires, ce qui s'explique par leur représentation plus floue de l'avenir liée à une plus grande méconnaissance des règles du marché de travail des cadres. Ce sont donc ces derniers qui ont le plus besoin d'être accompagnés pour construire un projet professionnel et, par suite, de pouvoir choisir les stages, cours prérequis et spécialisations les plus cohérents avec leur projet. De surcroît, ces élèves mobilisent souvent, pour leurs recherches de stage ou d'emploi, des informations publiques (fichiers Apec, annonces presse, etc.), c'est-à-dire plus concurrentielles puisque accessibles à tous, tandis que les enfants de cadres ou d'entrepreneurs, en plus de lire la presse spécialisée et d'assister aux ateliers de recherche d'emploi offerts par l'école, puisent leurs informations dans les bases de données uniquement accessibles aux grandes écoles ou, mieux, dans celles issues du marché « confidentiel ».

Au final, la fabrique des managers en école de commerce est marquée par deux éléments qui la différencient fortement des formations ingénieurs ou universitaires. Tout d'abord, la formation/transformation des étudiants se fait, pour l'essentiel, par une pédagogie de l'action – stages et activités sportives, culturelles, économiques, caritatives – centrée sur l'individu qui devient l'agent actif de sa propre managérialisation (valeurs, vocabulaire, intelligence politique, *hexis* corporelle, rapport au temps, etc.). Ensuite, la clé de voûte du système éducatif est le projet professionnel – ou, du moins, une représentation assez claire de l'avenir – qui guidera les choix décisifs qui seront effectués à partir de la seconde partie du cursus. Or, tous les élèves – y com-

pris ceux qui sont bons au plan scolaire – ne sont pas à égalité en matière d'adhésion et d'intégration du modèle du manager, de détermination de leur projet professionnel, de maîtrise de l'avenir ou de décryptage des attentes du marché de l'emploi ; ils n'ont pas la même aptitude à occuper les « positions » qui offriront le plus d'opportunités et, par conséquent, n'ont pas les mêmes probabilités d'avoir accès à un premier emploi prometteur et d'entrer dans une « carrière ».

Pour autant, les dés ne sont pas jetés à l'avance. Certes, les probabilités sont fortes pour qu'un étudiant issu d'un milieu aisé, maîtrisant les scripts du management grâce, par exemple, à un parent cadre, et devenu président du bureau des élèves (notre apprenti manager), potentialise ce qu'il est déjà en germe, et bénéficie d'une trajectoire professionnelle s'inscrivant dans un projet de carrière pensé comme allant vers des responsabilités de plus en plus hautes au sein des entreprises<sup>10</sup>. Mais les étudiants que nous avons qualifiés de « coéquipiers », dont le milieu d'origine, les goûts ou les valeurs ne correspondent aux pratiques dominantes, peuvent faire l'objet d'une forte transformation identitaire s'ils jouent – consciemment ou à leur insu – leur partition (au sens de Goffman<sup>11</sup>). En se transfigurant – au point où certains étudiants, interviewés deux ans après leur sortie d'école, ne reconnaissent pas les propos qu'ils ont tenus durant leur première année d'études – ils adoptent progressivement l'*habitus* de l'univers managérial auquel l'école les destine. Mais demeure une frange de « réfractaires » qui, parce que leur milieu d'origine, leurs valeurs ou leurs penchants naturels les éloignent trop de l'avatar du manager, ne feront pas aussi facilement « carrière » au sens objectif et subjectif du terme. ■

10. Ce qui correspond à la « carrière » ascendante classique d'un cadre, telle que décrite par Bouffartigue et Gadéa (2000).

11. Pour Goffman (1973), le rôle est une idéalisation comportementale et normative attachée à un statut. Les acteurs peuvent le jouer avec « sincérité », c'est-à-dire en incarnant leur rôle, ou avec « cynisme », c'est-à-dire en restant détachés du rôle joué.

# –L'ÉCOLE D'INGÉNIEURS : LE PARADIGME DE LA PROJECTION–

## – CE QUI EST SCOLAIRE ET CE QUI NE L'EST PAS

### Un contexte qu'il est nécessaire de spécifier

L'école d'ingénieurs au sein de laquelle nous avons enquêté est plutôt dans un « paradigme de la projection ». En effet, cette projection dans la figure de l'ingénieur est beaucoup 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) définit elle-même le métier de base de l'ingénieur de manière très vague :

« [Il] consiste à résoudre des problèmes de nature technologique, concrets et souvent complexes, liés à la conception, à la réalisation et à la mise en œuvre de produits, de systèmes ou de services. Cette aptitude résulte d'un ensemble de connaissances techniques d'une part, économiques, sociales et humaines d'autre part, reposant sur une solide culture scientifique. »

On peut ajouter que cette ambiguïté est renforcée par le fait que le terme « ingénieur » désigne à la fois un titre (protégé par la CTI), un diplôme et des métiers très divers. Enfin, l'école concernée par notre enquête comporte une autre particularité : comme tous les Insa, 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'ingénieurs est donc présente au sein même de cette institution et s'y impose en quelque sorte à tous.

Si l'on devait brosser à grands traits le portrait de l'institution étudiée afin de rendre intelligible ce qui va suivre, il faudrait rappeler que, bien que n'existant en tant qu'Insa que depuis 1985, l'école possède une histoire quasi séculaire puisqu'elle trouve ses origines dans l'Institut de chimie de Rouen (ICR), fondé en 1917 – avec un statut totalement privé – par les

entrepreneurs de la Société industrielle de Rouen (et en particulier son comité de chimie<sup>12</sup>). Cette origine est importante puisque, dès ses origines, l'école ne s'inscrit pas dans le modèle de l'excellence incarné par l'École polytechnique et qui prône l'enseignement des sciences fondamentales, mais se veut au contraire être, sur le modèle de l'école de chimie de Mulhouse, « une école créée par l'industrie pour l'industrie » (Bidois, 1999, p. 106). Son premier directeur, Abel Caille, insiste ainsi sur le fait que ce qui caractérise l'enseignement de l'ICR : « *C'est qu'il est utilitaire. Nous ne visons pas à une vague culture technique générale, mais nous nous efforçons de mettre entre les mains de nos élèves les outils les plus propres à faciliter leur travail de chimiste de demain. Notre enseignement théorique ne perd jamais de vue l'application, en particulier celui de la chimie physique, celui de la physique et de la mécanique, d'où nous proscrivons tous les développements inutiles* » (Caille, 1919).

Devenue en 1959 l'Institut national supérieur de chimie industrielle de Rouen (Inscir), l'école verra sa vocation pragmatique et applicative consacrée par sa transformation en Insa dont la première promotion sera diplômée en 1989 : plus exactement, l'Inscir en sera réduit à devenir le département Chimie fine et ingénierie (CFI) du tout nouvel établissement pluridisciplinaire. De fait, comme ses trois devanciers (Lyon, Toulouse et Rennes) et comme son nom l'indique, l'Insa Rouen Normandie a pour vocation d'enseigner les sciences « appliquées<sup>13</sup> ».

Mais il convient aussi d'ajouter que l'Insa Rouen Normandie, comme la plupart des grandes écoles, connaît un certain nombre d'évolutions et de caractéristiques qui la structurent et donnent sens au discours des personnes – étudiants ou responsables – auprès desquelles nous avons enquêté :

- La tutelle de la CTI dont le rôle prescriptif sur les compétences visées, les méthodes pédagogiques (Sonntag, 2007) ne cesse de se renforcer et conduit à une sorte d'uniformisation des écoles, de leurs orientations et de leurs maquettes pédagogiques. On peut d'ailleurs noter d'ores et déjà qu'aucune des personnes interrogées n'insiste sur la spécificité ou l'originalité de l'école ou de ses programmes : tous la

12. Elle doit beaucoup à l'opiniâtreté d'Émile Blondel, ancien élève du Conservatoire national des arts et métiers et propriétaire depuis 1887 d'une usine de teintures dans la banlieue rouennaise, après avoir gravi tous les échelons de l'usine Crosnier dont il finira, après dix-neuf années de carrière, par en devenir le directeur.

13. Comme le note A. Bidois : « *Paradoxalement, avec un modèle d'institution qui recrute après le baccalauréat et dont les objectifs affichés sont l'enseignement appliqué aux besoins industriels, le refus de l'élitisme et du malthusianisme des Grandes Écoles, l'Institut national des sciences appliquées se rapproche étonnamment du projet du fondateur de l'ICR au tournant du XIX<sup>e</sup> siècle* » (Bidois, 2003, p. 75).

perçoivent comme relativement standard et non distinctive à l'intérieur du monde des écoles d'ingénieurs, voire de l'enseignement supérieur. On retrouve l'hypothèse largement évoquée par la littérature néoinstitutionnaliste (DiMaggio, Powell, 1983) d'une standardisation des programmes des écoles (forme d'isomorphisme mimétique ?), liée notamment aux standards internationaux qui s'imposent peu à peu (isomorphisme normatif), voire aux critères de la CTI ou de la Conférence des grandes écoles (CGE) (isomorphisme coercitif) :

*« "Ingénieur différent", c'est le slogan de l'école. Pour ce qui est de la partie "ingénieur" du slogan, ça me semble être parfaitement vrai. Mais pour la partie "différent" du slogan, ça me paraît beaucoup moins vrai. C'est beaucoup moins sûr. Le système est exactement le même dans l'école de ma sœur et je perçois beaucoup plus de points communs que de différences, que ce soit dans la personnalisation des programmes ou dans les possibilités offertes par les deux écoles »*

Étudiante de cinquième année.

*« Mais un ingénieur, c'est aussi beaucoup de vernis et, pour un Insa, c'est aussi un réseau très important. On nous répète assez que le réseau Insa, c'est le premier réseau d'ingénieurs de France. Mais une école n'a pas forcément de particularités. Pour ce qui me concerne, je suis venu préparer un diplôme d'ingénieur, pas un diplôme d'ingénieur Insa. Je n'ai pas raisonné comme ça »*

Étudiant de cinquième année.

• Comme évoqué ci-dessus, la concurrence internationale oblige les écoles (de gestion comme d'ingénieurs) à se rapprocher des standards internationaux (dont la CTI est l'un des relais en ce qui concerne les écoles d'ingénieurs), notamment en intensifiant la recherche et le caractère académique des enseignements au sein de l'école (Lemaître, 2011 ; Derouet, 2015). Il y a là encore un facteur de convergence des écoles<sup>14</sup>, au risque à la fois de rompre avec la proximité au monde économique et technique qui constitue la marque constitutive des écoles d'ingénieurs depuis leurs origines (Sonntag, 2007) et de générer une tension accrue entre académisation et professionnalisation.

• La mise en cause relative par la crise économique qui touche l'économie en général depuis 2008, mais aussi plus spécifiquement les jeunes diplômés dont l'insertion sur le marché de l'emploi s'est faite plus difficile, quand bien même les écoles d'ingénieurs tendent à tirer leur épingle du jeu de manière correcte (Céreq, 2014 ; Calmand *et al.*, 2015 ; Apec, 2010 à 2015 ; IESF, 2013 à 2015 ; CGE, 2013 à 2016). Nous avons rencontré nos interlocuteurs entre 2012 et 2015, c'est-à-dire alors que le plus fort de la crise était passé, mais celle-ci continue néanmoins de laisser des traces dans leur discours et leurs représentations, voire génère des tonalités critiques qui n'auraient peut-être pas été de mise auparavant.

### Une « scission » de la professionnalisation

Il ressort tout d'abord de nos entretiens que la tension évoquée précédemment entre académisation et professionnalisation se résout grâce à un processus de cloisonnement à la fois quasi complet et presque unanimement accepté entre d'une part les cours assurés par les enseignants de l'institution (qui sont effectivement aujourd'hui, pour la plupart, des enseignants-chercheurs) et d'autre part... tout le reste.

En effet, il semble clair et plutôt bien admis que, si les enseignants permanents sont garants d'un certain niveau d'excellence scientifique et technique de nature disciplinaire et spécialisée (ce qui est bien en phase avec les exigences de la CTI explicitées précédemment quant au profil de l'ingénieur), les étudiants trouvent les connaissances et les compétences afférentes à leur univers de destination et à leur future pratique principalement hors de leurs cours, voire... hors de l'école elle-même. Acquérir les premières est incontournable à leurs yeux (parce que c'est ce qui fait et soutient l'image des [écoles d']ingénieurs). Mais développer les secondes relève, comme nous y insisterons plus loin, plutôt du registre de l'« utile » en vue de l'avenir qui sera le leur.

*« [Le département] met beaucoup l'accent sur le fait de faire venir des intervenants extérieurs, par exemple Technip pour la sécurité incendie, l'autorité de sûreté nucléaire, M. M... pour tout ce qui est veille technologique. Cela permet d'avoir des cours faits par les professionnels sur ce qui se fait vraiment dans les entreprises en ce moment et c'est important parce que ces professionnels les forment sur ce qu'eux-mêmes vivent et demandent*

<sup>14</sup>. Comme le mentionne l'un des cadres interrogés par D. Lemaître lors de sa propre enquête, « le curriculum proposé aux étudiants est de moins en moins original par rapport à ce que proposent les autres écoles : "Il n'y a pas de spécificités. Il y en a eu très peu avant, il n'y en a pas. La spécificité, c'est le classement, c'est la réputation, c'est l'image, c'est les moyens, les ressources." » (Lemaître, 2011, p. 95).

sur le plan professionnel. Ils parlent du réel et c'est très important parce que cela permet aux étudiants de voir la réalité »

Étudiante de cinquième année.

« Ce qui m'a le plus aidé à l'Insa et dans mon cursus, ce sont les stages et les projets. Ils donnent une vision de ce qui peut nous attendre à la sortie de l'école. C'est beaucoup plus concret que ce qui se raconte en cours qui reste de la théorie, par opposition au terrain »

Étudiante de cinquième année.

« J'ai particulièrement apprécié les enseignements faits par des intervenants extérieurs et très pratiques : c'est le cas, par exemple, des pompiers du Sdis qui travaillent sur le POI [plan d'opération interne] et sur la gestion de crise. C'est vraiment très bien parce que c'est très pratique et ce n'est pas fait par un enseignant du labo. La praticité d'un enseignement est aussi un plus pour savoir si ça plaît : il y a un double aspect savoir-faire et orientation. Il est clair que si le cours sur le POI m'embête, je ne vais pas faire ingénieur sécurité, mais je sais pourquoi : j'ai vu à quoi ça ressemblait concrètement. En outre, avoir eu ce type d'interventions, ça donne des billes en termes de "vendabilité" et, quel que soit l'intervenant, ça marche pour tous les enseignements à caractère pratique : le cours est plus vivant et les étudiants retiennent mieux le contenu dans ce type de cadre »

Étudiant de cinquième année.

Autrement dit, la tension entre académisation et professionnalisation n'a pas plus épargné l'Insa que les autres écoles d'ingénieurs dont « l'engagement [...] dans la recherche s'est accéléré avec le recrutement massif d'enseignants-chercheurs à la place d'enseignants d'autres cadres statutaires, comme les enseignants ENSAM davantage centrés sur les transferts de technologie » (Sonntag, 2007, p. 17). Ainsi, le bilan social 2014 de l'institut fait apparaître un corps enseignant total passant de 131,5 postes en 2007 à 138,5 en 2014. Durant cette période, les professeurs des universités passaient de 34 à 38 postes et les maîtres de conférences de 49 à 62, les postes de professeurs de l'Ensam passaient de 8 en 2007 à 0 dès 2012 et le dernier poste de chef de travaux pra-

tiques (TP) Ensam disparaissait en 2008. Les personnels associés à temps partiel (Past), souvent issus du monde de l'entreprise avec lequel ils continuent de partager leur temps, voyaient quant à eux le nombre de postes qui leur est dévolu passer de 4,5 à 4. Autrement dit, la totalité de l'accroissement du corps enseignant est bel et bien liée à une augmentation des postes d'enseignants-chercheurs, alors que les postes à vocation purement technique ou destinés à des praticiens disparaissent ou, au mieux, diminuent ou stagnent.

Si l'on ajoute que l'essentiel des autres enseignants permanents est constitué de professeurs agrégés ou certifiés détachés du secondaire qui dispensent les enseignants dits d'« humanités » (langues, communication, sport, art et culture, sciences humaines et sociales), on comprend mieux pourquoi les étudiants sont unanimes pour dire que leur connaissance du monde de l'entreprise ou du métier d'ingénieur ne pourra pas leur venir des enseignants titulaires. Ceux-ci ne connaissent pas ou que peu 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 déceler chez les enseignants-chercheurs une méfiance, voire une hostilité, à l'encontre des entreprises :

« Aujourd'hui, le produit de sortie reste inchangé, même si, il faut l'admettre, l'école était très académique à l'origine, avec des enseignants-chercheurs qui tendent à vouloir produire des chercheurs »

Directeur des formations.

« Les professeurs d'université sont responsables de leur pédagogie, mais vont-ils bien vers l'entreprise ? Il y a des cours magistraux, mais des pratiques comme le travail en ateliers sur des cas concrets, les jeux de rôle, etc., devraient être plus développées. [...] On part de loin dans ce domaine et pendant longtemps, nos formations ont été conçues comme des super masters »

Directeur des formations.

« Le modèle des profs est certainement aussi une explication possible au comportement de nos diplômés : ils n'ont jamais mis les pieds en entreprise »

*alors qu'ils en parlent sans cesse. Ils n'ont pas de culture de l'entreprise. Ce sont de bons enseignants-chercheurs, mais ils n'ont pas de vision du monde de l'industrie et de l'économie qui sont pourtant, de manière naturelle, le débouché de nos diplômés. Ils ont donc du mal à transmettre une connaissance qu'ils n'ont pas à leurs étudiants ou à leur dire quels réflexes il est important d'avoir dans ce monde »*

Directrice de la communication.

*« Mais l'image de l'entreprise souffre en quelque sorte d'une fracture au sein de l'enseignement supérieur. En effet, l'entreprise y souffre d'une image négative, même – ce qui est a priori plutôt surprenant – chez certains jeunes professeurs. En fait, ils se sentent agressés par l'entreprise dont les méthodes et les critères de gestion et de fonctionnement tendent à s'imposer dans l'univers qu'ils ont justement choisi parce qu'il y échappait et ils se retrouvent rattrapés par cette logique qui n'est pas forcément la leur. Et c'est cela qui explique en partie leur propre réaction agressive et de rejet vis-à-vis du monde de l'entreprise »*

Chargée de mission relations entreprises.

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

Pour caricaturer, plusieurs étudiants parmi ceux qui ont été interrogés savent clairement ce qu'ils veulent faire à la sortie de l'école. Et, dans ce cas, ils 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 dans le public). Ils sont alors 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 à leur goût, et ce du fait même du caractère généraliste de l'école :

*« Mon projet professionnel, tel que je me le représente aujourd'hui, c'est de travailler dans des domaines comme le développement durable, l'environnement ou l'efficacité énergétique, tout ce qui touche à l'environnement, mais dans une approche ingénieur. [...] Plus précisément, ce qui m'intéresserait, ce serait de travailler dans la recherche de solutions nouvelles, sur l'innovation dans ces domaines-là. Je me verrais bien aussi faire du conseil car le contact avec les autres, c'est quelque chose qui me convient bien et où je me sens à l'aise. [...] L'Insa, dans tout ça ? En matière de développement durable, d'efficacité énergétique et d'environnement, le programme est trop saupoudré et généraliste par rapport à mon projet. On voit un peu de tout, mais on n'approfondit rien. C'est un peu pour ça que j'envisage de faire un master Environnement davantage spécialisé et centré sur ce qui m'intéresse »*

Étudiante de cinquième année.

*« En termes de contenu, je regrette un peu d'être venue à l'Insa. J'étais aussi prise à l'Ensi de Bourges, mais j'ai choisi la notoriété des Insa. Mais ici, à l'Insa, le cursus est moins spécialisé. On touche davantage à tout. Les étudiants ont un peu tous le même ressenti, quel que soit le domaine où ils veulent aller après. C'est par exemple le cas pour Estelle en environnement ou moi en sûreté de fonctionnement. Dès qu'on ne veut pas faire HSE [hygiène, sécurité, environnement], c'est pas évident car le contenu de la formation est trop dispersé. On ne peut pas prétendre être compétent après vingt heures de cours dans un domaine, mais le problème, c'est qu'on passe tout de suite à autre chose »*

Étudiante de cinquième année.

De manière paradoxale, ces mêmes étudiants reconnaissent volontiers que cela tient au projet résolument généraliste de l'école, voire de leur département. Mais ils conservent malgré tout un sentiment de manque de maîtrise de leur domaine d'élection et regrettent l'absence de spécialisations poussées poussées (« *Bien sûr, je sais que c'est dû au caractère généraliste du cursus, mais une spécialisation dès la quatrième année ou des cours à choix, ça permettrait quand même de corriger un peu ça. C'est le tronc commun qui est trop long. C'est trop présent dans la forma-*



tion »). Ces étudiants s'inscrivent de plain-pied dans un ethos technique (Lemaître, 2011) dans lequel « les savoirs ne sont pas à questionner, mais à reproduire, dans le but d'être appliqués au sein des entreprises ou des institutions. Nous sommes centrés sur les outils (logiciels notamment). Ce modèle se légitime par la spécialisation thématique (par exemple : mécanique des structures, supply chain management, métiers de la mer, etc.) et se méfie de tout ce qui est de l'ordre de la généralisation des savoirs. [...] L'important est la reproduction des savoir-faire techniques, la maîtrise d'une spécialité » (p. 100). Le même regret s'exprimera également chez les étudiants dont le projet professionnel arrêté s'écarte du champ strictement scientifique et technique<sup>15</sup>. Dans ce cas, leur problème est de ne pas avoir fait assez de « hors science » à leur goût et pour leurs besoins :

*« J'aurais aimé avoir moins de science et avoir plus de matières non dures, mais je trouve qu'on différencie trop les deux, c'est-à-dire le chimiste d'un côté et l'ingénieur de l'autre. Ce n'est pas assez relié. Il n'y a pas assez de mise en relation entre ce qui est science et ce qui est non-science »*

Étudiant de cinquième année.

*« Ce qui est insuffisant dans la formation par rapport à mon projet professionnel, c'est la dimension marketing. C'est quelque chose qui est demandé dans toutes les annonces, tout au moins celles auxquelles je postule, et je galère à chaque fois pour répondre. Le cours qui existe et que j'ai suivi est trop général »*

Étudiant de cinquième année.

Une telle affirmation pourrait paraître surprenante au sein d'une école d'ingénieurs *a priori* dédiée à la science et aux métiers techniques. Mais elle n'est en rien illégitime tant les étudiants savent (par les enquêtes de l'observatoire interne des métiers, des emplois et des compétences, ou par les témoignages des « anciens » intervenant en conférences ou lors des journées des métiers) qu'une part significative des diplômés s'écartera très vite – voire ne les pratiquera jamais – des métiers de la recherche, de la conception et du développement à forte teneur scientifique et technique. Ce constat ancre deux idées fréquentes chez les étudiants interrogés.

La première est que faire une école d'ingénieurs peut mener à des métiers très différents et que, du coup, l'obligation d'avoir un projet professionnel précis et précocement arrêté n'est pas aussi forte qu'elle pourrait l'être dans d'autres univers : tous deviendront ingénieurs au sens où ils en auront le *diplôme*, mais ils savent qu'ils ne seront pas obligatoirement ingénieurs, au sens où ils n'en exerceront pas le *métier*. Et même ceux qui seront ingénieurs au sens de l'emploi qu'ils occuperont sont conscients des multiples voies qui s'offrent à eux dans ce type de métiers à la sortie de l'école, la figure de l'ingénieur en devenant encore plus éclatée :

*« On trouve des ingénieurs dans à peu près tous les postes et dans toutes les fonctions de l'entreprise et on pourrait dire que ce mot ne veut à peu près rien dire. En fait, ça dépend vraiment de ce qu'on veut faire après, sachant que ce qui caractérise les ingénieurs, c'est justement l'éventail des possibilités qui leur sont offertes après »*

Étudiant de cinquième année.

*« De mon point de vue, ce n'est pas grave de ne pas savoir ce qu'on veut faire plus tard sur le plan professionnel. C'est normal. Mais il faut que l'école, le département imposent des choses aux étudiants parce qu'ils savent mieux que nous ce qui est bon pour nous »*

Étudiante de cinquième année.

La seconde est que la connexion entre matières étudiées et futur métier exercé n'est pas systématique et qu'il y a d'autres voies que le travail purement scolaire pour se préparer à son futur métier, qu'elles viennent renforcer les cours ou au contraire permettent de s'en écarter à l'avenir grâce aux atouts qu'elles confèrent. Là encore, les statistiques d'insertion régulièrement présentées aux étudiants leur permettent de savoir que le taux de chômage est relativement faible à la sortie et se résorbe rapidement dans la première année suivant le diplôme. Il s'ensuit une forme de confiance (en l'institution plus qu'en soi-même) qui, une fois de plus, n'incite pas nécessairement à transformer la projection en un projet plus précis. D'ailleurs, cette dernière frappe énormément – souvent avec une tonalité critique – les étudiants qui ont bénéficié d'une admission paral-

<sup>15</sup> Notre recherche étant qualitative, nous n'avons pas une vision de la proportion des étudiants qui sont dans ce cas, mais nos interviews nous ont permis de rencontrer plusieurs personnes dans cette situation (ou des étudiants hésitant encore en cinquième année entre des métiers scientifiques et une orientation plus managériale ou gestionnaire). On retrouve ici – dans le pluralisme et la diversité des orientations envisagées – le caractère très ambigu et multiforme des métiers et carrières d'ingénieur.

lèle et n'ont pas fréquenté le dispositif des écoles d'ingénieurs dès leur baccalauréat.

## Les ressorts de l'acculturation : quelle part de l'académique ?

*« À la base, je suis un universitaire et, pendant mon cursus à la fac, la vision que j'ai pu avoir est un peu à l'opposé de celle qu'on donne aux étudiants de l'Insa. C'était une forme de pessimisme qui tranche avec l'optimisme sur fond de kiloeuros qui règne ici, à l'Insa. [...] Ce qui m'a le plus marqué ici, c'est l'espèce de confiance générale qui y règne. Ça fait peut-être partie des atouts de l'école, mais j'ai un peu peur des comportements que ça risque de créer et des durs atterrissages qui attendent certains quand ils vont se trouver confrontés à la réalité. Cette espèce de confiance sans mise en question, ce n'est pas forcément une bonne chose car ça risque de créer à la fois de cruelles désillusions et des comportements carriéristes qui ne les feront pas apprécier là où ils seront »*

Étudiant de cinquième année, intégré en quatrième année.

*« À l'école les étudiants sont trop protégés du monde extérieur, mais c'est peut-être aussi fait pour attirer les étudiants et futurs étudiants. C'est sûr que ça évite le défaitisme, la sinistrose et ça permet aussi d'éviter de ne pas avoir l'air sûr de soi. [...] Il faudrait que les étudiants soient davantage conscients que le statut d'ingénieurs Insa ne peut pas les protéger des fermetures d'usine, que l'emploi ne dépend pas seulement du diplôme ou du statut qu'on a, mais aussi de l'état de santé de l'entreprise, du secteur, de la région où on se trouve. Beaucoup d'étudiants développent ici un sentiment d'invulnérabilité qui est entretenu, peut-être dans le but de ne pas rebuter des candidats potentiels »*

Étudiant de cinquième année, intégré en quatrième année.

*« C'est un peu le problème de l'Insa : il y a une dimension un peu trop confort. Ce n'est pas trop dur d'y entrer : il n'y a pas des épreuves de sélection trop pénibles et on peut se laisser vivre sans se projeter vers l'avenir. Se projeter, il faut le faire par soi-même »*

Diplômé, promotion 2015.

La plupart du temps, quand les étudiants parlent des facteurs qui les aident 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, quand elle existe, elle est d'ordre indirect et tient plus de l'acquisition de méta-compétences ou de méthodes qui pourront ensuite servir dans quelque métier que ce soit.

*« En fait, ce que l'Insa m'a donné, c'est une méthode de travail. J'ai appris à faire des fiches. J'ai galéré sur les examens. Aujourd'hui, Internet permet de trouver facilement l'information sur à peu près tout. Les enseignements sont là, mais il y a beaucoup de choses à côté qui peuvent aider. L'important est de savoir comment aborder les problèmes, d'avoir une méthode de travail pour savoir comment rentrer dans la question. Cette méthode, elle est acquise définitivement pour moi aujourd'hui et je me sens prête à aborder la vie professionnelle »*

Étudiante de cinquième année.

*« Les ingénieurs Insa sont quand même très adaptables, débrouillards. Ils savent être autonomes et ils sont capables de s'approprier rapidement un nouveau problème. Grâce à notre formation, on est habitués à changer, à faire de tout et à sauter du coq à l'âne très vite et très souvent, surtout dans notre département où les matières sont très éclatées. En fait, au-delà du contenu de la formation elle-même, ce département est un véritable foutoir en termes d'emploi du temps, d'organisation, de règles qui changent tout le temps, de maquette qui n'arrête pas d'évoluer. Ça oblige à apprendre à se débrouiller par soi-même. Au bout du compte, c'est formateur, même si ce n'est pas ça qui est visé »*

Étudiante de cinquième année.

*« Les étudiants de l'Insa sont à peu près capables, grâce à leurs connaissances théoriques, de s'adapter à toutes les situations qu'ils peuvent être appe-*

lés à rencontrer. C'est dû au fait que, de manière générale, on les laisse faire eux-mêmes jusqu'au bout. Par exemple, ils peuvent finir un TP deux heures en retard par rapport à l'heure prévue. [...] Cette méthode, cette manière de faire nous apporte beaucoup en termes d'autonomie et c'est super important pour pouvoir se débrouiller en entreprise. On sait demander de l'aide quand on en a besoin. On sait jongler avec le vocabulaire, la façon de parler aux gens. On ne reste pas bloqués quand on est face à un problème, même quand il est nouveau pour nous »

Étudiant de cinquième année.

« Les diplômés Insa sont, d'après les entreprises, bons sur le côté technique et scientifique, mais ils ne savent pas se situer dans une entreprise, n'y voient pas leur place. En fait, ils ne se posent même pas la question et n'en voient pas le sens. Ils ne se projettent pas dans la vie d'entreprise. Cela dit, les entreprises les décrivent aussi comme intelligents et adaptables et elles pensent qu'ils s'adaptent vite, une fois recrutés. Les entreprises ont le même discours sur nos diplômés que celui que ceux-ci peuvent avoir sur eux-mêmes : ce qu'on attend d'eux, c'est qu'ils prennent vite la mesure de leur rôle d'ingénieur et de ce qu'il sous-tend. [...] Qu'ils se présentent en entretien ou qu'ils prennent leur poste, les diplômés Insa sont en décalage avec ce qui est attendu d'eux et ils comblent ensuite ce décalage grâce à leurs capacités d'adaptation ou au plan de formation mis en place pour les aider à mieux remplir leur rôle. L'école les forme sur le plan technique et scientifique, mais ne les aide pas à prendre leur rôle. [...] Globalement, l'école valorise ses étudiants en leur disant "Vous êtes les meilleurs, il n'y a pas de problèmes pour vous sur le marché". Elle les pousse vers le haut, mais c'est sur le plan scientifique. Elle pousse ses élèves et ses diplômés à avoir une bonne image d'eux-mêmes, mais ce discours est surtout orienté technique : on est bon quand on est bon en sciences. Alors que le discours des entreprises, c'est plutôt : "Ce qui nous intéresse, c'est le savoir-être, le reste, ils l'acquerront par la formation en entreprise ou avec l'expérience" »

Chargée de mission relations entreprises.

« En fait, je sais que les trois quarts de ce que j'ai vu dans ma formation ne me serviront jamais plus tard, mais que j'apprendrai beaucoup de choses sur le terrain. Je me représente mon avenir comme un apprentissage permanent, avec l'impératif de m'adapter en permanence aux gens, aux situations, aux savoirs, aux connaissances qui n'arrêteront pas d'évoluer. C'est ça que j'ai envie de faire et d'appliquer à ma vie professionnelle. Et si c'est vraiment ça, l'Insa m'a bien préparée, sauf pour ce qui concerne l'acquisition des savoirs réellement liés à mon projet professionnel. Mais j'admets qu'il est tellement pointu que ce serait difficile »

Étudiante de cinquième année.

« J'ai aussi appris à raisonner, à trouver des solutions aux problèmes qui m'étaient proposés sur le plan scientifique, mais aussi sur le plan personnel. C'est une démarche générale que j'ai acquise dans les cours et grâce à la manière dont on nous apprend à réfléchir à l'Insa. Par exemple, les maths en premier cycle, je savais que je ne m'en servais jamais en tant que telles ensuite, mais je sais que ça me suivra toute la vie, que je m'en sers sans arrêt sur le plan de la méthode »

Diplômée, promotion 2015.

Cette façon de voir les choses n'est pas forcément partagée par tous les étudiants interrogés et, comme nous l'avons vu ci-dessus, certains continuent de regretter de ne pas avoir pu se spécialiser à outrance dans le domaine qui les intéressait et qu'ils avaient choisi. Mais, quand elle existe, elle rejoint assez fortement l'idée selon laquelle, les savoirs étant hautement périssables dans une société en voie d'accélération constante (Rosa, 2010), apprendre en vue de se constituer un « stock de connaissances » réutilisable dans la longue durée est une entreprise vouée à l'échec, voire contre-productive. Dès lors, ces étudiants pensent que leur formation constitue une sorte d'alibi (« En cycle ingénieur, la technique devient plus un prétexte qu'autre chose », étudiante de cinquième année). Ils y voient une manière d'inculquer des compétences qui permettent de s'adapter ou, pour mieux le dire, d'apprendre à apprendre, d'acquérir des repères pour ancrer l'apprentissage de nouvelles données ou encore développer une ouverture

d'esprit propice aux apprentissages nouveaux (Enlart, Charbonnier, 2010). Ils anticipent un avenir trop peu certain ou trop évolutif pour que l'apprentissage puisse être linéaire et fini, et non pas continu et sans cesse à mettre en question : « *On est à l'Insa, dans une école généraliste et il est important d'avoir des cours dans tous les domaines, même si certains seront plus utiles ou moins utiles que d'autres, sans qu'on puisse savoir à l'avance lesquels seront le plus utiles, plus tard* » (étudiante de cinquième année). Dans ces déclarations affleure, même si elle n'est pas formulée en ces termes, la conscience du fait que la fonction manifeste, officielle, de la formation n'est pas nécessairement équivalente à ses fonctions latentes, officieuses (Merton, 1997). Ces étudiants se réapproprient la formation et la tirent davantage vers ce que D. Lemaître (2011) appelle « l'ethos communicationnel » (ou modèle du manager), par opposition avec « l'ethos technique » (ou modèle du spécialiste) qui prévaudrait parmi les enseignants et qui reste partagé par nombre de leurs condisciples, notamment lorsqu'ils sont à la recherche d'outils très précis et jaugent leur formation à l'aune de sa capacité à les leur fournir :

*« J'avais des bonnes bases, mais j'ai eu l'impression que beaucoup de techniques d'analyse différentes avaient été vues dans ma formation, mais sans approfondir, en survolant beaucoup d'entre elles. Par exemple, sur la MS/MS [méthode d'analyse chimique par spectrométrie de masse], on avait vu certaines choses, mais pas d'autres points. Même chose pour la technique du temps de vol : ça n'avait pas été vu alors que c'est très utile et que je l'utilise sans arrêt aujourd'hui. Sur beaucoup de techniques, on avait vu les bases, mais après, sur le plan pratique, qu'est-ce que je fais ? »*

Étudiant de cinquième année.

*« Ayant choisi d'aller en Suède au premier semestre de ma dernière année, je n'ai pas étudié les logiciels comme Aspen, pour le dimensionnement des procédés. J'ai choisi de prendre ce risque, et je sais que c'en est un parce que c'est important dans le domaine du génie des procédés de connaître les logiciels spécialisés »*

Étudiante de cinquième année.

Cette forme de raisonnement constitue donc également une intériorisation de la part de ces étudiants quant à ce que sera leur avenir professionnel. Ils anticipent d'une manière qui se veut pragmatique un futur à la fois où ils devront s'adapter en permanence (ce à quoi ils pensent alors être préparés) et où même la connaissance scientifique devra être recherchée et acquise ou développée au gré de besoins toujours changeants. D'où l'incertitude de vouloir à tout prix maîtriser des savoirs bien précis, voire de cultiver un projet professionnel trop défini, qu'il ne serait pas possible de concrétiser ou dont il ne serait pas possible de s'extraire :

*« À vrai dire, mon projet professionnel à court terme, c'est déjà de trouver du travail, tout simplement. Je suis débutant et je ne vais pas avoir de prétentions. Je prendrai ce qui vient et ce que je trouve, pourvu que ça rentre dans les objectifs de fond de l'institution et que ce ne soit pas trop à côté de la plaque par rapport à ce qu'on est supposé faire à la sortie d'une école d'ingé »*

Étudiant de cinquième année.

*« Le marché du travail, ça reste quelque chose de vague pour moi. Je pense qu'on n'a pas la vision de plus loin. On ne se projette pas dans l'avenir. Je compte sur la qualité de mon stage ingénieur pour m'aider à trouver du travail, mais j'ai aussi peur de faire les mauvais choix, de m'enfermer dans un secteur, dans un domaine, où il n'y a pas de boulot. [...] Ce qui me rassure un peu, ce sont les chiffres de placement publiés par le département. Ça montre que les diplômés se placent bien quand même et qu'ils trouvent du boulot, enfin, qu'il n'y a pas de raisons de trop s'inquiéter »*

Étudiante de cinquième année.

Autrement dit, ces étudiants ont intégré l'idée selon laquelle la crise de l'emploi touche aussi les ingénieurs, quand bien même ce serait à un degré moindre que pour toutes les autres filières de formation<sup>16</sup>, et qu'un projet professionnel possible est de ne pas en avoir un qui soit trop précis. Ces étudiants s'appuient alors clairement sur l'image et la notoriété des écoles d'ingénieurs et sur la multiplicité des portes qu'elles permettent d'ouvrir pour adopter une stratégie que l'on pourrait qualifier d'attentiste ou

16. Ce que confirment toutes les enquêtes. Ainsi, la publication triennale du Céreq (2014, p. 73) montre que, pour la cohorte sortie en 2010 et interrogée en 2013, le taux de chômage des ingénieurs est de 3 % quand il est de 9 % pour les diplômés d'école de commerce, 6 % pour les docteurs ou 10 % pour les titulaires d'un master en mathématiques, sciences et techniques ou Staps (et 10 % pour l'ensemble des diplômés à bac+5).

d'opportuniste plutôt que délibérée et volontariste. Ils savent que les champs qui leur plaisent le plus ne sont pas toujours porteurs en termes d'emploi et ils les désinvestissent parfois pour cette raison :

*« C'est un peu ça qui m'a détournée de la chimie organique qui m'intéressait beaucoup au départ. Il faut avoir une thèse, au moins un ou deux post-docs, et malgré ça, on n'est même pas sûr de trouver un emploi »*

Étudiante de cinquième année.

En revanche, la formation académique est souvent importante en termes d'orientation professionnelle, sinon vers un métier précis, tout au moins vers un domaine d'activité. Cela se fait soit par révélation, soit par confirmation de goûts antérieurs, soit encore par réorientation en étant confronté à des matières qui vont pouvoir agir à la manière de repoussoirs. En effet, l'une des particularités des écoles d'ingénieurs est qu'elles offrent, plus que d'autres formations supérieures, la possibilité de continuer des matières (physique, chimie, mathématiques, voire informatique) déjà abordées dans le secondaire (Pourrat, 2009). Et c'est souvent en partie leur rapport positif à ces disciplines qui incite les élèves à s'engager dans des études scientifiques, bien plus qu'une connaissance effective des métiers auxquels elles mènent. Il n'est dès lors pas étonnant que ce soit aussi l'évolution ou l'enracinement de leur relation à ces matières qui les aide à construire leur orientation professionnelle lors de leurs études supérieures :

*« Le technique est très important en première et deuxième années. Ça nous oblige à désapprendre ce qu'on pensait avant d'arriver à l'école. Par exemple, ça donne des choses du genre : "Tu veux faire de la chimie, eh bien, je vais te montrer, moi, ce que c'est que la vraie chimie, et tu vas voir l'effort que ça demande." Être confronté, ça oblige à se remettre en question par rapport à l'approche purement scolaire qu'on avait jusque-là des matières étudiées »*

Étudiante de cinquième année.

*« Mon intérêt pour la sûreté de fonctionnement, ça vient du cours qui a été donné l'an dernier. C'est le professeur qui m'a donné envie de faire ça plus*

*tard, mais aussi la matière en elle-même. La sûreté de fonctionnement, c'est des maths et ça, j'adore »*

Étudiante de cinquième année.

*« Une fois à l'Insa, je me suis renseigné plus à fond sur CFI et à l'occasion des forums et je me suis finalement rendu compte que la chimie organique, ça ne me plaisait pas tant que ça. Ce n'est pas une science exacte, contrairement par exemple à la physique et, comme dans toute science expérimentale, il y a beaucoup de tâtonnements, beaucoup de choses à apprendre et à étudier. Je me suis donc peu à peu réorienté pendant mon cursus vers le génie des procédés qui a une dimension plus industrielle et qui comporte davantage de maths et de physique. [...] Le cours de chimie organique de CFI-3 a fini de me convaincre de me tourner vers le génie des procédés. J'avais même eu un moment de doute avant ça et avais hésité avec Énergétique et propulsion et même Génie mathématique car CFI me paraissait trop orienté recherche, ce qui ne m'intéressait pas »*

Diplômé, promotion 2015.

*« Au lycée, c'était vraiment les sciences que je préférais parmi toutes les matières. Je savais que si je partais faire des langues pour devenir enseignante, les sciences me manqueraient beaucoup car j'adorais ça. C'est sûr que ce goût pour les matières scientifiques a joué. [...] À cette époque, au lycée, c'était la chimie que je préférais par-dessus tout et quand je suis entrée à l'Insa, je savais que c'était pour faire de la chimie, même si je n'étais pas fermée a priori à autre chose »*

Diplômée, promotion 2015.

*« Mon orientation vers le génie des procédés chimiques, ça s'est décidé avec le cours de GRC 1 [génie de la réaction chimique] : j'ai adoré et c'est vraiment ce cours-là qui a tout déclenché pour moi. J'aimais la chimie depuis le lycée, mais GRC 1 a été vraiment un déclic. J'ai tellement aimé la matière que c'était la seule que j'aie vraiment eu du plaisir à travailler depuis que j'étais à l'Insa »*

Étudiante de cinquième année.

## Des voies de « professionnalisation » extérieures à l'enseignement formel académique

Mais quand ils s'expriment à propos de ce qui leur paraît le plus utile en vue de l'avenir ou qui leur a permis d'acquérir les réflexes et les comportements qui seront les leurs dans le futur qu'ils imaginent (ou tout simplement de se faire une idée de ce futur), la très grande majorité des étudiants citent massivement... tout ce qui n'est pas cours scientifiques. Pour le dire de manière un peu plus construite en reprenant la typologie élaborée par P. Arents (1955 ; 1959), l'acquisition de savoirs scientifiques relève bel et bien de l'éducation formelle (à savoir les séquences de cours proprement dits). Mais le développement des savoir-faire et savoir-être situés qui seront demandés dans la future vie professionnelle des ingénieurs s'effectue *via* l'éducation non formelle. Celle-ci recouvre les stages, les travaux pratiques, les projets, qui dépendent de l'implication des étudiants, ou encore les conférences ou visites d'entreprises. Leur acquisition relève aussi, enfin, de l'éducation informelle, à savoir de circonstances dont, *a priori*, la finalité principale n'est pas éducative et dont le contrôle échappe aux institutions dédiées : les activités personnelles ou associatives, les rencontres interpersonnelles.

Cette partition n'a, en soi, rien d'original tant, précisément, le concept même d'éducation permanente élaboré dans les années 50 reposait sur la conviction que l'éducation ne pouvait se résumer à l'éducation formelle, à laquelle l'école traditionnelle la réduisait alors, ni même aux modalités pédagogiques plus innovantes de l'éducation non formelle. Mais ce qui est frappant de notre point de vue est bel et bien la séparation totalement étanche et la méconnaissance réciproque qui est perçue par les étudiants entre ces différents registres éducatifs. Si un lien existe (les déclarations des responsables permettent d'en douter) entre le formel d'une part et le non-formel et l'informel d'autre part, il n'est absolument pas perçu par les étudiants : il semble y avoir bien plus juxtaposition que fusion entre ces différentes modalités.

Une seule citation d'étudiant résume fort bien le sentiment qui a été le nôtre lors des interviews :

« Les professeurs de l'Insa sont bons sur tout ce qui concerne la technique et les connaissances, qu'elles soient scientifiques ou non, mais le côté professionnel est donné par d'autres »

Étudiante de cinquième année.

Tout se passe comme si le savoir académique et la « professionnalisation » étaient deux sphères séparées dans l'esprit de la plupart des étudiants et, comme nous l'avons vu, 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 incompetents chaque fois qu'ils cherchent à l'investir :

« Sur le Pic [projet Insa certifié : gros projet en équipe à mi-temps sur une année complète], il y a aussi le problème des tuteurs scientifiques [enseignants-chercheurs chargés d'encadrer et d'être les personnes-ressources sur les Pic] qui sont inopérants dès qu'on s'écarte un tant soit peu de la thématique du labo. Par exemple, sur le Pic X où il y avait une étude de dangers à faire, cela a été très décevant car aucun enseignant du département n'en avait jamais fait et il n'y a eu aucune aide de leur part »

Étudiant de cinquième année.

A *contrario*, les étudiants mettent en valeur comme leur permettant d'acquérir le « côté professionnel » des éléments qui sont toujours les mêmes. Nous n'allons pas, pour les présenter, multiplier ici les verbatims tant ils seraient nombreux et répétitifs, mais il nous faut quand même évoquer :

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

« C'est un peu pareil pour les projets : il y a des projets à deux étudiants seulement, mais ce n'est vraiment pas pareil qu'un gros projet à cinq comme celui que j'ai fait à KTH ou mon projet personnel avec Les Petits Génies. C'est vraiment trop facile de travailler à deux et, quand on est cinq, c'est pas la même chose. C'est beaucoup plus compliqué et plus intéressant »

Étudiante de cinquième année.

« Dans la scolarité, il y a plein de petits projets qui sont très consommateurs de temps et, au bout du compte, peu formateurs. Il y en a trop du genre "trois personnes, trois pages à rédiger". On ne va pas au fond des choses, on a du mal à se coordonner et on n'apprend pas grand-chose »

Étudiante de cinquième année.

Certains voudraient même, pour que l'exercice soit plus réaliste, que les étudiants n'aient pas le choix de la constitution de leurs groupes de projet, exactement comme cela sera le cas plus tard en entreprise, où ils travailleront au sein d'équipes désignées plus que choisies :

« Il y a aussi beaucoup de travaux de groupe qui sont là pour travailler cet aspect [de la prise de conscience de la réalité], mais c'est un peu pollué par le fait qu'on va toujours vers les mêmes, vers les autres étudiants qu'on connaît déjà. Du coup, il y a moins d'apprentissage, de situations nouvelles ou imprévues à gérer et peut-être moins de réalité par rapport à ce qui se passe dans la vie professionnelle. Moi, je préférerais que le système soit moins permissif car en nous laissant la possibilité de choisir avec qui on va travailler, on se trouve toujours dans les mêmes rapports de force avec les mêmes gens et ça n'aide pas à se remettre en question, c'est moins formateur »

Étudiant de cinquième année.

De même, quand les travaux pratiques (TP) sont appréciés, c'est pour leur dimension applicative, la concrétisation qu'ils apportent aux cours théoriques :

« Les matières qui ne comprennent que des cours magistraux, c'est juste pas possible ! »

Étudiante de cinquième année.

« Les TP étaient vraiment très bien : ils permettent d'appliquer et de bien comprendre ce qui avait été vu en cours. Notamment en génie des procédés, il y a eu d'excellents TP, par exemple avec M. X. Chez Exxon, j'ai plein d'images de TP qui me reviennent. Quand on me parle d'une pompe, je n'ai pas besoin d'aller voir : je sais ce que c'est, à quoi ça ressemble et comment ça fonctionne. C'est un point fort par rapport à d'autres écoles où il y a

moins de TP et où, par exemple, il y a des étudiants super forts en théorie qui ne savent même pas comment on utilise une pipette »

Étudiante de cinquième année.

Mais, *a contrario*, quand ils sont critiqués, c'est pour leur incapacité à rendre compte de la « réalité » telle que les étudiants la supposent et se la représentent :

« Les projets arrivent trop tard dans la scolarité et beaucoup restent des petits projets. C'est un peu dommage et il faudrait pouvoir faire quelque chose de pratique en situation d'autonomie plus tôt. Les TP sont très encadrés et ne sont le plus souvent que du suivi de mode opératoire totalement balisé, ce qui ne contribue pas à rendre les étudiants plus autonomes dans leur démarche »

Étudiante de cinquième année.

Pour revenir aux projets menés dans le cadre de la scolarité, ils sont appréciés autant pour leur côté réaliste que – c'est ce qui nous est apparu ressortir le plus fortement – pour la liberté, l'autonomie, qu'ils laissent aux étudiants :

« C'est la même chose dans le PFI [projet à finalité industrielle : projet en équipe sur tout un semestre en réponse à une demande d'entreprise] où c'est à nous de donner la dynamique si on veut que ça se fasse et que le projet avance : il n'y a personne derrière nous pour nous dire dans le détail ce qu'il faut faire et quand il faut le faire. Cette méthode, cette manière de faire, nous apporte beaucoup en autonomie et c'est important pour pouvoir se débrouiller en entreprise »

Étudiant de cinquième année.

« Le Pic est vital dans la formation. Il apporte le contact avec le client : c'est pas facile à mener, mais c'est très important. Dans le Pic, on apprend beaucoup de choses sur le fond et, en plus, il y a la dimension du travail en groupe qu'il faut savoir gérer. Si on enlève le Pic, la formation n'est tout simplement plus la même et il faut absolument que ça reste dans le cursus du département »

Étudiant de cinquième année.

« Dans le département, c'est très bien d'avoir des projets, et en particulier le Pic. Le seul problème, ce sont l'organisation qui laisse vraiment à désirer et les compétences du département, mais j'ai l'impression qu'ils font beaucoup de choses pour nous confronter à la vraie réalité professionnelle. Le fait d'avoir un Pic sur toute l'année, au début, tout le monde râle. Mais avec le recul, je me rends compte que c'est super, parce qu'en entretien, pour ma recherche de stage de fin d'études, je ne parle finalement que de ça, que du Pic. C'est un vrai travail, avec un vrai client, une vraie équipe, et c'est ça qui se vend le mieux auprès des recruteurs, même si au départ, ce n'est pas la meilleure expérience que j'aie vécue »

Étudiante de cinquième année.

« Les projets, en particulier le PFI de cinquième année, y ont beaucoup contribué car sur ces projets, on nous laisse être autonomes. C'est très formateur car on fait nos manips et ce sont nos projets au plein sens du terme »

Étudiant de cinquième année.

- Les interventions effectuées par des « professionnels », autrement dit, pour les étudiants, des personnes venant de l'entreprise. Leur parole a aux oreilles des étudiants des vertus de réalisme et de vérité que celle des enseignants permanents de la structure 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 qui sont appelées à s'adresser à eux :

« Il y a d'autres atouts dans notre cursus. Par exemple, il y a des intervenants extérieurs et c'est différent de ce que j'ai pu connaître à l'université où il y en avait très peu. Ils sont plus cash. Ils prennent moins de temps pour dire les choses et ils vont directement à l'essentiel. Leurs interventions sont plus concentrées : Time is money. Et ils ont un discours, une approche des choses, plus pragmatiques. [...] Généralement, ils ont une approche moins scolaire, plus pragmatique »

Étudiant de cinquième année.

« Il y a beaucoup de professionnels qui interviennent en cinquième année et ça apporte une vision beaucoup plus pratique de l'entreprise. C'est une bonne chose dans la formation et c'est bien que ça intervienne en cinquième année parce qu'à ce moment-là, les cours, y'en a marre. C'est bon, ça passe un peu au-dessus et on a envie de passer à autre chose »

Étudiante de cinquième année.

« Ces conférences faites par des gens qui viennent de l'extérieur sont aussi intéressantes pour l'échange qu'elles apportent avec des gens qui parlent de leur métier tel qu'ils l'exercent au quotidien. Ça donne une idée concrète de ce qu'ils font et ça permet de s'en faire une bien meilleure idée »

Étudiant de cinquième année.

Mais, plus largement, au-delà des conférences ou séminaires assumés par des « professionnels » (le terme employé en dit long sur le contraste avec le corps enseignant), les étudiants apprécient particulièrement tous les contacts qu'ils peuvent avoir avec eux lors des multiples occasions qu'ils ont de les rencontrer suscitées par l'institution elle-même. Il peut s'agir des simulations d'entretien de recrutement assumées par des recruteurs d'entreprise, du forum des stages, des séminaires d'aide à la recherche d'emploi ou de stage (CV, lettre de motivation, entretien de recrutement), des journées des métiers (lors desquelles ce sont des diplômés qui viennent présenter leur travail et leur emploi aux étudiants) ou encore des visites d'entreprises, celles-ci étant néanmoins plus rares qu'il y a quelques années en raison de leur coût.

« C'est plus tard que ça s'est précisé, mon intérêt pour le secteur de l'énergie ; ça s'est fait grâce à des rencontres avec des professionnels, par exemple des gens de chez Total qui sont intervenus dans le cours de M. X, ou aussi des intervenants d'Axens, d'ExxonMobil »

Diplômé, promotion 2015.

Pour autant, ce discours positif à la limite de l'enthousiasme est quelque peu étonnant, voire paradoxal,



quand on le confronte à celui des responsables de l'institution qui ont au contraire l'impression d'un immense gâchis de ressources et de possibilités offertes à des étudiants très peu désireux d'en profiter et de les utiliser :

*« Il y a un manque de connaissance de l'entreprise, mais ce n'est pas criant. [...] Les étudiants ne vont pas vers les ouvertures qui leur sont proposées sur ce domaine. Par exemple, les conférences métiers, il faut sortir le canon pour qu'ils y aillent. Ça les saoule et ils ne sont pas demandeurs. Des intervenants extérieurs les voient tripoter leur téléphone pendant leurs interventions et c'est à la fois révélateur et mauvais pour l'image. Il y a un problème, mais c'est aussi un peu notre faute. On ne sait pas leur expliquer les enjeux de leur formation. L'école est trop vue comme un prolongement du lycée »*

Directeur des formations et enseignant-chercheur en énergétique.

*« Quand on regarde ce qui est offert par Insa'Job, le taux de participation des élèves est très faible, alors même que le monde est en crise. Eux, ils ne le sont pas, mais ils pourraient le devenir. Ils n'ont pas pris en compte l'idée de leur projet professionnel, ni l'importance qu'il y a à travailler dessus, à anticiper et préparer son insertion dans le monde professionnel. [...] Les étudiants de l'Insa n'ont pas conscience de ce que c'est qu'être un ingénieur aujourd'hui. En tout cas, pas quand ils entrent dans l'école. Les stages, les conférences d'industriels, les projets réellement en lien avec les entreprises comme les Pic dans les départements ASI ou MRIE, permettent à cette prise de conscience de se faire. Mais quand elle existe, et c'est très variable selon les individus et les départements, c'est le plus souvent en cinquième année ou avec le stage ingénieur »*

Directrice de la communication.

*« Mais le pendant, c'est que les étudiants ne sont pas demandeurs face aux offres qui leur sont faites pour tout ce qui concerne la connaissance de l'entreprise et des organisations ou les outils qu'elles utilisent. Les conférences d'entreprise, les forums, la préparation à la recherche d'emploi, tout ça, ça n'intéresse vraiment qu'une minorité d'étudiants. Est-ce que ce sont des "branleurs" ou*

*est-ce un problème de présentation de l'offre ? Certains regrettent qu'il n'y ait pas eu assez d'interventions de cadres d'entreprise ou d'aide, de préparation au recrutement, mais, comme je le disais, souvent ils n'ont pas pris à l'époque ce qui leur était offert dans ce domaine »*

Directeur des relations entreprises et enseignant-chercheur en chimie.

Pour autant, cet avis n'est pas vraiment contradictoire avec ce qu'expriment les étudiants qui constatent eux-mêmes que leur prise de conscience de l'intérêt ou de l'utilité de ces modalités non formelles d'éducation s'est faite progressivement au cours de leur cursus. Il nous faut nous souvenir que les étudiants interrogés sont tous en cinquième année et que, quand ils jettent un regard rétrospectif sur leur parcours, ils expriment souvent spontanément le regret d'avoir laissé passer des opportunités de s'intéresser au monde de l'entreprise au moment où elles s'offraient à eux. De manière générale, quand il s'est fait, le transfert de leurs intérêts de l'acquisition de connaissances spécialisées vers des dimensions plus liées au contexte et aux comportements professionnels appelés à être les leurs s'est opéré de manière progressive, comme l'ont également noté les responsables de l'école. Et la perception pour le moins nuancée de ces derniers se justifie notamment par le fait que les étudiants de cinquième année ne représentent qu'une minorité<sup>17</sup> au sein d'une population globale en faible appétence pour la chose entrepreneuriale et particulièrement difficile à motiver :

*« En ce qui concerne ma connaissance des entreprises, c'est vrai que je n'ai pas de vision globale du monde économique ou même des débouchés qui existent à la sortie du département. J'avoue que je n'ai jamais participé à la journée des métiers que le département organise chaque année en faisant venir des anciens qui viennent nous parler de leur métier. C'est sûr que ça aurait pu être intéressant et je regrette un peu après coup de ne pas y être allée. En plus, il n'y a pas de journée des métiers cette année. J'y serais sûrement allée, mais c'est vrai que, jusqu'ici, je ne me suis jamais vraiment intéressée à cette manifestation qui était souvent placée un samedi. Ce n'est vraiment que cette année que j'ai pris conscience de ça, que je me suis sentie concernée par l'importance qu'il y a à connaître les débouchés et le*

<sup>17</sup>. En réalité, ils représentent bien moins de 20 % de la population totale puisque nombre d'étudiants de cinquième année effectuent leur dernière année de scolarité à l'étranger ou en échange académique dans d'autres écoles françaises.

*monde des entreprises qui m'attendent à la sortie. Avant, j'avais toujours d'autres choses à faire qui me paraissaient plus importantes »*

Étudiante de cinquième année.

*« J'aurais aussi bien voulu participer aux simulations d'entretien, mais je n'en ai pas eu le temps. Les stages sont peut-être un peu moins développés que dans d'autres écoles comme à l'Ensic de Nancy et sont parfois un peu courts, comme par exemple le stage d'exécution qui ne dure qu'un mois et qui n'apporte du coup pas grand-chose. Je me rends compte a posteriori que j'aurais eu la possibilité de faire plus long, mais à l'époque, je n'en voyais pas l'intérêt et je le regrette un peu aujourd'hui »*

Étudiante de cinquième année.

Il nous semble ici important de rappeler le caractère dual, voire paradoxal, du message envoyé aux étudiants : d'une part, le système d'évaluation et le discours dominant très « disciplinaire » des enseignants adressent aux étudiants un message relativement « scolaire » alors même qu'une partie des responsables regrettent l'absence de prise de recul des étudiants et leur incapacité à sortir d'une démarche passive et... très scolaire. De plus, ces étudiants ont réussi à entrer en école d'ingénieurs grâce à leurs performances d'ordre strictement scolaire puisque l'essentiel du recrutement se fait sur dossier à l'issue de la terminale et, à un degré moindre, à niveau bac +2 et les notes obtenues sont alors déterminantes. Et il y a dès lors une forme d'injonction paradoxale à demander aux étudiants d'abandonner la posture même qui a fait leur succès jusqu'alors.

*« Il y a une nuance ou un paradoxe entre le pédagogique et le scolaire pur et ça peut constituer une différence entre les intervenants professionnels et les enseignants de l'Insa qui, eux, restent souvent dans le scolaire pur. Certains systèmes d'évaluation sont plus épanouissants à l'Insa [qu'à l'université], mais ça n'empêche pas que certains cours restent vraiment très éloignés du terrain, surtout du côté des enseignants école qui gardent un côté "faites vos devoirs" que j'ai retrouvé ici. [...] Ce qui est négatif à l'Insa, c'est la manière dont se fait le passage de deuxième en troisième année, de la prépa intégrée à l'école proprement dite et aux départements de spécialité. Ça se fait sur un clas-*

*sement très scolaire avec formulation de vœux, qu'on obtiendra ou non suivant son classement »*

Étudiant de cinquième année.

*« À l'Insa, on travaille bien plus sur les savoirs que sur les savoir-être alors que notre société accorde beaucoup d'importance à ces derniers : ils sont vitaux pour évoluer, pour se différencier, pour prendre des risques, pour savoir faire les bons choix, pour tout ce qui n'était pas nécessaire avant, mais devient indispensable aujourd'hui. [...] La gouvernance n'est assurée que par des gens du sérail : c'est peut-être ça, le problème de la structure. Ce mode de gouvernance met l'enseignant-chercheur à un niveau très élevé. [...] De ce point de vue, nous sommes un peu comparables à des structures comme l'Unesco ou l'OCDE qui sont des survivances d'un modèle qui exalte le savoir, la connaissance, par rapport à la gestion ou au management. Ce modèle est-il encore adapté au monde actuel ? [...] Les diplômés ont un bon bagage technologique, scientifique et linguistique et c'est ça qui les sauve, car, pour le reste, c'est très lacunaire dans le domaine du savoir-être. Il n'y a pas de formation à l'interculturel ou au management, pas autre chose que la spécialité technico-scientifique. On nie le côté cadre et manager alors qu'un ingénieur, c'est ça. Cette dimension est niée dans l'Insa et pas encouragée chez les étudiants »*

Directrice de la communication.

*« Mais pour la majorité, et c'est un autre manque, nos étudiants sont trop scolaires. Ils subissent leur formation et ceux qui ont des difficultés d'accès à l'emploi sont les mêmes étudiants qui sont les plus passifs et qui, c'est un exemple, ne vont jamais dans les séminaires Insa'Job. Une minorité parmi les étudiants ne sait même pas pourquoi elle est là. Ce sont d'excellents bacheliers qui suivent le mouvement et leur goût pour la science, et ce sont souvent eux qui ont un problème lors du choix de leur option en cinquième année. Ils n'ont pas de recul par rapport à leur formation. Les interventions d'extérieurs ont plus leur place en cinquième année car les étudiants sont plus réceptifs à ce moment-là »*

Directeur du département Chimie fine et ingénierie et enseignant-chercheur en chimie organique.

On retrouve au bout du compte l'idée classique selon laquelle les « instruments de gestion » (Berry, 1983) ou les « dispositifs » (Dujarier, 2015) de recrutement, d'évaluation, de gestion tendent à orienter très – trop ? – efficacement les comportements et les finalités des individus qui tendent à leur répondre de manière (sur)adaptée. On peut d'ailleurs noter que certains responsables de l'école eux-mêmes en sont conscients et cherchent même à agir sur les « artefacts » de gestion de l'institution pour que ceux-ci soient à même de prendre en compte d'autres éléments que la formation strictement scientifique, pour inciter les étudiants à aller vers autre chose, tout en les bousculant parfois. Mais ils rencontrent un certain nombre de résistances internes dans cette tentative. Cela dit, les responsables insistent aussi sur le fait que, selon les spécialités, la demande des entreprises sera plus ou moins « scientifique » ou plus ou moins « managériale » : un chef de travaux dans le BTP n'aura pas à gérer le même équilibre entre ces deux dimensions qu'un ingénieur informaticien spécialisé en programmation ou qu'un ingénieur en mécanique dédié au calcul de structures. Il est très difficile de tirer des conclusions générales quant à un équilibre idéal à trouver et les départements de spécialité ont dès lors des politiques très disparates en la matière.

*« L'école investit, même si c'est depuis peu, sur les associations en essayant de leur donner une valorisation dans le cursus sous forme de crédits : ça a demandé trois ans pour arracher ça en comité des formations. De même, certains départements, à travers les projets personnels, encouragent les idées personnelles des étudiants en jouant le jeu. [...] Les étudiants sont trop bien dans l'institution, mais il faut avouer une ambiguïté dans ce domaine car, lors du recrutement des futurs élèves ingénieurs, le discours se focalise sur cette prise en charge très forte apportée par l'Insa à ses étudiants. En fait, on ne sait pas bien faire grandir nos étudiants et la conclusion qu'on peut en tirer, c'est que l'aspect formatif est mieux assuré que l'aspect comportemental »*

Directeur des formations et enseignant-chercheur en énergétique.

- Les stages sont eux aussi plébiscités par les étudiants dans leur principe, tant pour les aider à s'orienter et se rendre compte de ce qui leur plaît ou non, que pour leur permettre de comprendre et développer

les qualités qui seront effectivement attendues selon eux des futurs diplômés. Si l'on leur demande de les préciser, ils évoquent 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. Par voie de conséquence, quand il est reproché aux stages un certain nombre de 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.

*« Il faudrait peut-être plus de stages, même si je sais que ce n'est pas forcément possible aujourd'hui avec le passage obligatoire à l'étranger qui se prépare du côté de la CTI. Mais ça pourrait être bien pour mieux travailler son projet professionnel, pour avoir l'occasion de rencontrer d'autres personnes. Les gens qu'on rencontre en entreprise permettent de discuter avec des gens qui ne trichent pas, des gens qui parlent vrai. C'est un autre son de cloche par rapport à ce qu'on entend à l'Insa et qui est souvent plus réaliste »*

Étudiant de cinquième année.

*« Les stages aussi m'ont aidé à me poser des questions sur mon avenir professionnel et mon orientation. J'ai fait mon premier stage technique en recherche et j'ai vite compris que ce n'était pas pour moi, pas ce que je voulais faire. J'ai procédé par élimination et j'ai pu, une fois un certain nombre de voies écartées, voir dans la structure ce qui me convenait le plus. Ça s'est fait par élimination et par l'exemple »*

Étudiant de cinquième année.

*« C'est grâce à mon stage technique que je me suis orienté vers ce que je fais maintenant, vers la chimie analytique. Je trouve que c'est très bien et qu'il y a une bonne progression. Le stage d'exécution en fin de première année, c'est un stage court qui nous permet de découvrir le monde du travail en général, ce qui nous attend et qu'on ne connaît pas à ce moment-là. Le stage technique en fin de troisième année, qui est forcément en rapport avec la chimie, c'est ce qui permet soit de confirmer ses choix, soit de se réorienter. Le stage de fin d'études,*

*c'est ce qui permet et qui prépare l'entrée dans la vie active. C'est bien équilibré et ça balise bien la formation »*

Diplômé, promotion 2015.

*« J'ai eu le sentiment à l'école, rien qu'avec mes stages et mes projets, d'être davantage exposé aux réalités concrètes, de ne plus autant être protégé par un milieu de travail très fermé, comme avant quand j'étais en prépa »*

Étudiant de cinquième année.

## SE PROFESSIONNALISER OU SE CONSTRUIRE ?

### Une éducation informelle avant tout pour soi

Si la dimension de la liberté semble très importante quand les étudiants parlent de l'éducation non formelle et en particulier des projets (« *Le Pic, c'est ce qui m'a le plus plu dans la formation et qui a été le plus efficace, le plus formateur : on se débrouille avec un budget ; on est autonomes ; on gère son temps, la relation avec le client* »), il est frappant de constater que la plupart d'entre eux parlent de l'Insa non seulement en termes de contenus, mais aussi en termes de vide ou encore de cadres. En effet – et c'est peut-être une grosse différence avec l'école de commerce –, beaucoup expriment l'idée que l'Insa leur a beaucoup apporté, non pas tant par ce qu'elle exige de leur part, mais par ce qu'elle leur a permis de faire ou par les latitudes, les « vacuités » qu'elle leur a offertes et leur a laissé l'opportunité de remplir pour se construire. Cette idée peut prendre 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. Nombre d'étudiants parmi ceux que nous avons interviewés estiment ainsi s'être construits « dans les marges » de leur formation proprement dite, dans les interstices qu'elle laisse et qui correspondent soit à des marges de liberté, soit à des effets secondaires et parfois non voulus de dispositifs mis en place par l'institution. Sans vouloir en faire un tour d'horizon exhaustif, on

peut estimer que c'est précisément cette « vacuité » que les étudiants recherchent, c'est-à-dire un espace qui leur appartient en propre et qui, contrairement à tout le reste, n'est pas cadré, évalué, structuré.

Cette dialectique n'est pas sans rappeler celle qu'évoquait Ulrich Beck (2001) ou que retrouvent les sociologues spécialistes des conduites à risques (Le Breton, 2013) : dans une société obsédée par la sécurité, par l'évitement du risque, par la mise en place de démarches de prévention et souvent eux-mêmes en recherche de sécurité par ailleurs, des individus (jeunes ou non) cherchent à s'échapper vers des espaces non cadrés dans lesquels ils ont le sentiment de pouvoir être davantage eux-mêmes, de vivre et de se réaliser plus intensément. Par analogie, les étudiants des écoles d'ingénieurs sont dans leur très grande majorité plutôt en recherche de sécurité :

*« La grosse entreprise comme débouché privilégié participe de ce souci de sécurité, de même que la recherche de l'aspect technique : tout va ensemble. Du fait du privilège accordé à l'aspect technique, peu vont en start-up ou créent leur entreprise. De même, dans l'école, le côté managérial est peu présent comme en témoigne le faible développement de la junior entreprise ou les problèmes des bureaux des élèves et compagnie »*

Directeur des formations et enseignant-chercheur en énergétique.

*« Nos diplômés cherchent plutôt les grosses structures, plus sécurisantes en termes de salaire, de protection, de préservation de la vie personnelle. Ils ne s'envisagent pas comme des créateurs qui en chient et n'ont pas une identité d'entrepreneurs et c'est d'ailleurs une des lacunes de l'école. Ils sont plutôt en recherche de collectif, de sécurité. C'est presque évident et, d'ailleurs, c'est très lié à leur parcours, que ce soit pour ce qui concerne la famille, le fait même de faire une école plutôt que l'université ou encore le type d'entreprise qu'ils recherchent. Ce sont des gens qui ont rarement eu des difficultés dans leur parcours scolaire et qui vont chercher à retrouver ça dans leur vie professionnelle. Dans les enquêtes, il ressort moins de 1 % de créateurs d'entreprise parmi nos diplômés »*

Directeur des relations entreprises et enseignant-chercheur en chimie.

Il y a donc selon nous dans l'exploitation des marges de liberté laissées par l'institution une sorte de « retour du refoulé ». Celui-ci constitue à la fois une forme de mise en danger et une occasion d'échapper au cadre à la fois sécurisant et contraignant que ces étudiants ont eux-mêmes recherché et construit, mais qui n'est guère propice à la découverte de soi ou à la réalisation de ses goûts et inclinations personnels. C'est donc à l'aune et en proportion d'un univers très cadré que s'exprime la satisfaction d'autant plus affirmée de trouver une forme de liberté, si restreinte soit-elle. De même, nous avons été frappés lors de l'enquête par la proportion des étudiants qui insistaient sur leur manque de confiance en soi<sup>18</sup>, sur leur timidité, sur leur peur de l'échec. Nous ne nous attendions pas du tout à cela chez une population aussi brillante sur le plan scolaire (rares sont les entrants qui n'ont pas obtenu *a minima* une mention bien ou très bien au baccalauréat) et qui a réussi à franchir une sélection

très exigeante pour entrer dans l'école. En dépit ou peut-être à cause de cela, ces étudiants vont donc apprécier toute circonstance qui peut leur donner des retours positifs, un sentiment d'y arriver ou de progresser, une preuve qu'ils sont capables de choses qu'ils ne pensaient pas parvenir à réaliser. Il est d'ailleurs particulièrement intéressant de constater que les étudiants interrogés ne considèrent pas ces expériences comme des atouts à afficher sur leur *curriculum vitae* ou comme des signaux qui leur permettront d'être plus facilement « recrutables » (Lazuech, 1999 ; 2000) par des cadres vis-à-vis desquels ils démontreraient ainsi une plus forte proximité sociale et culturelle. Ils y voient avant tout un apport personnel, réflexif, plutôt qu'un avantage social ou concurrentiel en vue du marché de l'emploi, voire un « capital culturel » au sens de Pierre Bourdieu (1989), contrairement peut-être à ce qui peut se constater ou est encouragé dans l'école de commerce.

18. Cela dit, ce constat est corroboré par d'autres études : « Il est à noter que les élèves ingénieurs dressent un portrait plutôt sévère d'eux-mêmes. Ils se reconnaissent des qualités plutôt scolaires : méthodiques, persévérants, travailleurs, mais ne s'attribuent pas des qualités créatives : intelligence, intuition, créativité. Enfin, moins de 1 % se décrivent sûrs d'eux » (Pourrat, 2009, p. 11).

### L'exemple de L.

L. est une étudiante brillante dont le témoignage constitue une expression exemplaire tout autant qu'extrême de la manière dont les étudiants de l'Insa se construisent « dans les marges » de la formation proprement dite, tant comme une manière de vaincre leur manque de confiance en eux-mêmes que comme un moyen de se construire personnellement hors des cadres qui les portent habituellement :

*« À titre personnel, je ne pense pas croire beaucoup en moi-même, mais ça va quand même mieux car des personnes ont cru en moi. Par exemple, les gens du BDE ont cru en moi pour organiser une partie du gala de l'Insa et ça m'a donné un peu plus confiance en moi de savoir que des gens comptaient sur moi et plaçaient leur confiance dans ma personne. Il faut avoir une bonne image de soi pour faire ce genre de choses. C'est vrai sur le plan intellectuel et, sur ce point, mes études m'ont aidée. J'ai mené des études de haut niveau que tout le monde ne peut pas faire et réussir : le simple fait de les avoir menées à terme me montre que je suis capable de faire des choses qui ne sont pas à la portée de tout le monde. C'est vrai aussi sur le plan humain et j'ai appris ça dans les conflits que j'ai pu avoir. J'ai appris à ne pas répondre aux crasses qu'on pouvait me faire. C'est vrai aussi sur le plan physique : pour moi, c'était pas gagné à l'adolescence, à mon entrée à l'Insa, car je n'étais pas la plus jolie, ni la plus mince. Aujourd'hui, je cours tous les matins et je sais que je peux avoir confiance en mon corps, qu'il ne me lâchera pas. Pour acquérir cette confiance sur différents plans, il faut se connaître soi-même et ça, ça ne s'apprend qu'en grandissant et en vivant des expériences qui permettent de se confronter à soi-même.*

*Le rôle de l'Insa, dans tout ça, dans ce processus de maturation, n'a pas été joué par les études elles-mêmes, mais uniquement à travers le cadre que l'école offre. L'Insa, comme toute école d'ingénieurs, a vocation à apporter à ses élèves des compétences techniques, pas des compétences humaines. En arrivant à l'Insa, je n'avais pas l'image d'une formation pour les filles et j'avais l'impression de me retrouver avec tous les "losers" du lycée, ceux dont on se moquait et qui étaient les moins populaires parmi les autres élèves. Ma propre expérience du lycée a d'ailleurs été une catastrophe pas bien vécue du tout. Mais, entre "losers", on a pu en quelque sorte tout recommencer à zéro, sans traîner les images du lycée. En arrivant ici [à l'Insa], on était tous "clean" et on pouvait devenir ceux qu'on voulait être ou tout au moins,*

*on avait tous une chance de pouvoir le devenir. Pour revenir sur cette idée de "loser", je dirais que les codes du lycée ne jugent pas les gens de la même manière que ne le font les codes du supérieur. Moi, au lycée, j'étais la fille dans un coin, pas la plus jolie ; je n'avais pas de copain ; je n'étais pas la plus mince. Les gens ont été méchants avec moi et je me sentais différente des autres, donc pas bien. Les codes à l'Insa ne sont pas les mêmes et on y valorise les différences de chacun, alors qu'au lycée, on doit se conformer à une norme qui n'était pas moi, à laquelle j'étais incapable de me plier. J'ai dû me cacher et cacher ce que j'étais pour ne pas m'en prendre trop dans la figure. À l'Insa, au contraire, je me suis sentie acceptée : les gens étaient contents de me voir et de partager avec moi.*

*Ce qui a favorisé cette situation, c'est d'abord la localisation géographique. Personne n'était de Rouen et les gens ont eu besoin de se faire des amis, de se rapprocher les uns des autres et de se construire des liens. Le fait que la plupart habitaient à Capelle [nom de l'une des résidences universitaires Insa], c'était le meilleur facteur d'intégration possible à cette époque. L'esprit Insa y a aussi aidé, avec en particulier la démarche d'intégration (parrainage, week-end d'intégration, etc.) : c'est à ne pas négliger et c'est hyper important pour des gens qui ne se sentent pas trop à l'aise au début, qui ne connaissent personne et qui ne savent pas trop à quoi s'attendre.*

*L'Insa donne à chacun la possibilité de devenir qui l'on veut être. Avec le recul, même si j'ai pu avoir à l'époque l'impression du contraire, les première et deuxième années étaient relativement peu chargées sur le plan du travail et on a eu le temps de faire plein d'autres choses. Le plus important, c'est cette opportunité qui est laissée aux élèves de faire ce qu'ils aiment : certains le font, d'autres pas, mais la possibilité existe et c'est ce qui compte. »*

Au-delà de l'exemple de L., la plupart des étudiants racontent une histoire très similaire concernant leur parcours. Une étudiante affirme s'être construite essentiellement à travers le sport que l'Insa lui a permis de pratiquer :

*« Si j'ai le sentiment d'avoir évolué pendant mon passage à l'Insa, c'est surtout à travers le sport, que j'ai pu pratiquer à un plus haut niveau et de manière plus intensive qu'auparavant, et surtout davantage que quand j'étais en prépa. J'ai compris qu'il y avait les cours, mais qu'il y avait aussi autre chose à côté, et pour moi, les cours ont peut-être même fini par passer au second plan par rapport au sport. J'ai toujours pratiqué le même sport depuis l'âge de 8 ans, mais j'ai pu constater à l'Insa que le haut niveau, c'était vraiment autre chose tant en termes d'exigence que d'apport. J'ai l'impression de m'être davantage construite à côté que par l'intermédiaire de l'école dont le grand apport a finalement été de ne pas m'empêcher de pratiquer mon sport, de ne pas avoir représenté un trop haut niveau de contrainte pour moi »*

Étudiante de cinquième année.

Pour un autre, ce sont des activités qu'il a pu débiter ou dans lesquelles il a pu s'investir qui l'ont davantage construit que la scolarité à proprement parler :

*« Le fait d'avoir les jeudis après-midi libres pour faire du sport, avoir des loisirs, voir ses amis ou avoir une vie sociale est quelque chose qui est très apprécié par les étudiants. Ça permet de faire autre chose que les cours, de s'aérer la tête et d'avoir une coupure dans la semaine pour penser à autre chose. [...] Moi, à titre personnel, à l'Insa, je me suis plus investi dans certains loisirs comme la flûte, la chorale, le sport que dans mes cours »*

Diplômé, promotion 2015.

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 :

*« L'Insa m'a aidé grâce aux structures qu'il m'a apportées et à toutes les structures qui sont autour. [...] Il m'a en particulier permis de rencontrer des*

*professionnels venus des entreprises. J'ai pu en rencontrer beaucoup et ça m'a servi à confirmer ce que je savais déjà un peu sur moi-même. [...] J'ai pu construire mon parcours. Quand quelqu'un, comme moi, a envie de faire autre chose que ce à quoi l'école destine normalement, j'ai l'impression que c'est assez facile à mettre en œuvre, qu'il y a des possibilités pour aller dans d'autres directions »*

Étudiant de cinquième année.

Une autre encore estime que les expériences interpersonnelles vécues à l'Insa lui ont permis de progresser vis-à-vis de son manque de confiance en elle-même (tout comme son projet personnel sur lequel « [elle] a travaillé volontiers parce que c'était quelque chose qu'[elle] avait [elle]-même choisi. C'est bien de laisser le choix aux gens sur leurs projets »).

*« J'ai du mal à avoir confiance en moi et je sais que je vais devoir gagner dans ce domaine, que je sois moins sensible pour exercer des responsabilités. En première année de l'Insa, j'étais très timide, mais ça vient vraiment de loin : quand j'étais petite, j'avais peur d'aller demander le pain à la boulangerie et je pleurais pour ne pas avoir à y aller. Pendant la semaine d'intégration, j'ai dû trouver mon parrain, il a fallu que j'aille vers les autres pendant le barbecue, tout ça. L'Insa m'a appris à dédramatiser, à prendre de la distance, à acquérir de l'autonomie. J'en ai gagné d'un point de vue étudiant, mais il m'en manque encore sur le plan professionnel. [...] Passer des entretiens de stage m'aide à avoir confiance en moi. J'aurais vraiment dû faire la simulation proposée par Insa'Job »*

Étudiante de cinquième année.

*« Sur le plan personnel, j'ai le sentiment d'avoir évolué pendant ma scolarité à l'Insa, en particulier dans mon extraversion, mon ouverture, par rapport à ce que j'étais avant. J'ai fait une CPGE [classe préparatoire aux grandes écoles]. La prépa, c'est beaucoup de travail et on est dans les cours du matin au soir, ce qui laisse peu de place à l'expression ou aux rencontres avec les autres. Au contraire, à l'Insa, j'ai pu avoir une vie sociale, faire de l'associatif. En plus, avoir dû déménager loin de chez mes parents pour venir à l'Insa m'a permis de gagner en autonomie »*

Étudiant de cinquième année.

Pour d'autres, cette progression sur soi-même, par exemple dans l'expression orale en public, se fait par le truchement des nombreux exposés qui jalonnent la scolarité, notamment en langues vivantes. D'autres encore expriment aussi leur satisfaction vis-à-vis du choix qui leur est 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<sup>19</sup>.

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. Comme le dit le sociologue Nicolas Charles, « les étudiants français ont des parcours normés socialement. On étudie si possible sans s'arrêter, si possible à temps plein et en limitant toute autre activité sociale, et si possible dans une logique disciplinaire. Ça ne veut pas dire que tous les étudiants français suivent cette logique, mais c'est une norme qui s'impose aux individus<sup>20</sup> ». Ce caractère extrêmement normé du cursus vaut en particulier pour des étudiants en école d'ingénieurs qui ont sacrifié aux exigences d'un parcours sélectif et sont depuis cinq ans (pour leur majorité) dans le même établissement relativement fermé sur lui-même. De plus, il faut se rappeler du fait que le problème principal de ces étudiants est rarement d'ordre scolaire. Ils excellent pour la plupart dans ce domaine et sont tout à fait conscients du fait que le plus difficile dans l'école est... d'y entrer. Il n'est dès lors pas étonnant que leurs investissements soient orientés dans des directions représentant de plus forts enjeux à leurs yeux, liées à des problématiques plus importantes pour eux ou leur permettant de « rattraper » des temps pour eux-mêmes qu'ils ont le sentiment de n'avoir pas eus jusqu'alors.

*« Le fait d'avoir des facilités dans certaines matières m'a permis de ne pas travailler. En chimie, dans certains domaines, je m'en suis sorti sans trop travailler. Je suis toujours pessimiste après les examens, mais c'est pour m'apercevoir ensuite que ça n'a pas si mal marché. J'ai vécu un processus du type : "J'ai raté, mais je m'en sors, donc ce n'est*

19. À l'époque de notre enquête, ce semestre à l'étranger n'était pas encore obligatoire et était considéré comme une opportunité par ceux qui le choisissaient, plutôt que comme une contrainte.

20. Charles, N., propos recueillis par M. Miller (6 juin 2016), « Les étudiants français ont l'impression d'être dans un TGV pendant leurs études », *Le Monde*.

*pas la peine de travailler car je n'en ai pas vraiment besoin pour m'en sortir correctement" [...]. J'ai une mentalité un peu feignante. J'ai fait juste ce qu'il fallait, mais sans chercher à aller au-delà. Je me suis organisé pour ne pas trop bosser »*

Diplômé, promotion 2015.

*« L'Insa offre la possibilité d'aller plus loin. Il nous permet de nous intéresser à ce qui nous plaît. Même s'il y a le système d'évaluation qui est toujours là, le cahier des charges de l'école est assez facile à remplir. Les examens sont vus un peu comme un mal nécessaire par tout le monde, mais il y a d'autres modes de validation du fait de la présence des professionnels dans les cours et de l'importance des projets dans le cursus. Du coup, il y a une diversité dans les modes d'évaluation et on peut choisir de travailler pour soi, de soi-même et comme on le veut sur un sujet de projet qui n'a pas été imposé au départ, mais choisi par nous. C'est vraiment un gros plus, un plus-plus »*

Étudiant de cinquième année.

### Quelles « places » ?

La conséquence de ce qui précède est que, au bout du compte, les étudiants et diplômés que nous avons 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 ». Ils restent tous en quelque sorte abrités, retranchés derrière un terme d'« ingénieur » qui, comme nous l'avons vu, qualifie et nomme leur avenir plus qu'il ne le spécifie ou le détermine. En particulier, si l'on s'intéresse de plus près à leur représentation de l'avenir, la plupart ne s'estiment pas prêts pour exercer des responsabilités :

*« Un ingénieur sortant de l'école n'a pas un profil de cadre. Il faut du temps pour prendre confiance en soi et pour prendre des responsabilités. Les jeunes ingénieurs Insa n'ont pas assez confiance pour encadrer et pour se responsabiliser. Je sais que je devrai le faire et que je le ferai très certainement, mais je suis trop peureux au départ pour oser le faire maintenant. Je crois que cet état de choses est lié à la personnalité de gens qui aiment les sciences alors que l'école a essayé de les débloquent sur ce plan-là. Le travail qui a été fait là-des-*

*sus ne suffit pas, mais je pense que l'expérience permettra de combler ça rapidement. En tout cas, c'est une lacune aux yeux des recruteurs pour qui les Insa sont formatés en sciences, mais pas en termes de personnalité, même si, d'un autre côté, c'est la preuve que nous n'avons pas été trop conditionnés au cours de notre formation »*

Étudiant de cinquième année.

*« La question que je me pose vraiment, et à laquelle je n'ai pas de réponse, c'est de savoir si le costume d'ingénieur est fait pour moi. Vu l'image que je peux en avoir et ce que je connais de moi, je me pose la question »*

Étudiante de cinquième année.

*« L'ingénieur tel que je le vois est au carrefour de tous, les techniciens, les opérateurs, et il doit savoir gérer les flux et les personnes vers la réalisation du projet. J'ai un peu peur face à cette perspective, mais je sais que c'est ma nature, ma personnalité. Je suis anxieuse. Je suis comme ça, mais je pense que je peux le faire, qu'il faut me lancer. Je sais qu'il faut que j'y aille et que la vie étudiante est derrière moi, maintenant »*

Étudiante de cinquième année.

*« Je sais que je vais encore évoluer et que je ne vais pas exercer tout de suite des responsabilités : ce sera pour dans cinq ou six ans »*

Étudiante de cinquième année.

Une fois encore, le jugement que les étudiants portent sur eux-mêmes est largement corroboré par les responsables que nous avons interrogés : ils ont d'une certaine manière les défauts de leurs qualités et l'on retrouve ici à la fois des individus qui se projettent assez peu dans l'avenir et des personnes qui restent plus ou moins ancrées dans une logique technique et scientifique aussi limitative que rassurante.

*« Les diplômés Insa ont une très haute technicité, avec le débat restant ouvert de savoir si ce sont des techniciens de haut vol ou des ingénieurs, mais ils ne savent pas se vendre, si on en croit les retours que nous font les entreprises à leur propos. [...] Les retours de la part des entreprises sont limités et,*



*c'est un exemple, une enquête lancée n'a pas reçu plus de dix réponses d'entreprises. Mais celles qu'on a nous disent que nos diplômés sont considérés comme des bons techniciens pas chers »*

Directrice de la communication.

*« Ils sont angoissés par ce qui les attend sur le plan professionnel, mais pas seulement, et ça influe sur la manière dont ils abordent leurs études : ils veulent une rentabilisation de leurs efforts pour parvenir à un résultat. Ils ne veulent pas de prise de risque et, dans leur scolarité, ils font ce qu'il faut pour assurer le truc, mais pas plus. Ils sont en général moins passionnés par leurs études que leurs prédécesseurs et sont surtout pragmatiques. Ça génère un conformisme, une normalisation, qui tendent à s'accroître. Oui, pour le dire autrement, qui s'aggrave un peu. C'est un peu dommage et les entreprises nous le disent. Les étudiants et les diplômés sont tous un peu dans le même moule. Ils sont gentils, agréables, compétents, mais manquent de variété. [...] Parmi eux, peu ont un projet professionnel allant au-delà de quatre-cinq ans et il faut dire qu'on ne sait pas très bien leur faire passer cette idée de projet professionnel. Ils ont plutôt un projet de premier emploi et cherchent surtout à s'insérer à tout prix »*

Directeur des formations et enseignant-chercheur en énergétique.

*« Les entreprises font des retours positifs sur nos diplômés qui sont considérés comme compétents, intéressés, motivés. Mais elles font aussi des retours négatifs quant au fait qu'ils manquent de recul par rapport aux projets qu'on leur confie. Ils ne sont pas forcément moteurs sur les projets et n'ont pas complètement intégré la logique projet. Ce n'est pas lié à leur compétence en tant que telle, mais plutôt à un formatage de type technicien supérieur plutôt qu'ingénieur manager. [...] Ils envisagent leur formation comme étant trop strictement technique, mais ils voient vite que leur idéal ne correspondait pas à la réalité. Par exemple, une diplômée cherche actuellement à retourner vers le laboratoire, mais ce n'est pas ce que son entreprise lui demande, du moins pas pour le moment »*

Directeur du département Chimie fine et ingénierie et enseignant-chercheur en chimie organique.

*« Nos diplômés ne sont pas capables d'être cadres à la sortie, au sens d'exercer des responsabilités dans une entreprise. [...] L'image de la formation Insa est plutôt bonne, avec quand même des réserves sur l'aspect professionnel, sur la connaissance hors scientifique. Pour tout ce qui concerne les outils, la connaissance de l'entreprise, la culture de l'entreprise, en général, les élèves découvrent ça pendant leurs stages, mais les entreprises disent quand même que c'est un peu faible de ce côté-là »*

Directeur des relations entreprises et enseignant-chercheur en chimie.

Pour autant, étudiants comme diplômés sont très peu critiques vis-à-vis de leur école et de leur formation. Au-delà de leur fierté déjà évoquée d'avoir réussi à mener de telles études dont ils ne se croyaient pas nécessairement capables et qui les (ré)confortent dans leur image d'eux-mêmes (dévaloriser leur formation serait ainsi se dévaloriser eux-mêmes), on peut noter que les diplômés eux-mêmes, quand ils sont confrontés à une réalité professionnelle qui ne correspond pas à l'image qu'ils s'en faisaient, mettent davantage en question ce qu'ils sont ou ce à quoi ils ont cru, voire cette réalité, que l'école qui les a conduits là où ils sont.

*« Il me manque la dimension créative. À chaque fois qu'on doit traiter un dossier, on se réfère aux anciennes affaires. On ressort les dossiers et on se demande qu'est-ce qui est pareil et qu'est-ce qui change et on innove uniquement sur le delta qui change. Il me manque la dimension du brainstorming. On ne repart jamais d'une feuille blanche avec tout à créer et à inventer. [...] Ça me manque et ce que je fais aujourd'hui ne correspond pas complètement à ce que je voyais dans le travail d'ingénieur quand j'étais étudiant. Je ne l'idéalisais pas, mais j'y voyais quand même plus de réflexion. Mon boulot actuel pêche de ce côté-là même si je sais bien que, étant encore jeune ingénieur, c'est assez normal que je ne sois pas en première ligne sur le travail de réflexion aujourd'hui »*

Diplômé, promotion 2015.

*« Je suis une perfectionniste et ce n'est pas du tout évident de l'être en chimie car c'est une science expérimentale, par opposition aux sciences*

*exactes, dans laquelle beaucoup de choses ne marchent pas. Pour quelqu'un comme moi, c'est quelque chose de très difficile à vivre car il y a beaucoup trop de hauts et de bas. Je suis trop investie dans ce que je fais et je ne le vis pas bien. Je ne parviens pas à désinvestir de ce que je fais, à prendre du recul. Je sais déjà que je voudrais toujours aller plus loin et que je ne vais pas pouvoir le supporter. J'ai déjà eu des moments très difficiles et je ne me vois pas vivre comme ça sur le long terme »*

Diplômée, promotion 2015.

### Conséquences

Comme on a pu le constater, la résolution de la tension entre académisation et professionnalisation est assurée par un processus de cloisonnement à la fois complet et très bien accepté par tous entre :

- d'une part, des enseignants – pour la plupart des enseignants-chercheurs – ne connaissent pas – ou peu – le monde des praticiens, mais sont souvent appréciés par les étudiants pour leur haut niveau de compétence disciplinaire, la contrepartie étant parfois des défaillances du point de vue pédagogique et une méconnaissance des applications pratiques de leurs savoirs ;

- d'autre part, des formes d'éducation non formelles et informelles assurées largement hors de contrôle de ces enseignants, voire de l'institution, puisqu'une bonne part d'entre elles s'effectuent hors les murs – comme les stages – ou dans des activités – personnelles et associatives – hors de la maîtrise de l'institut car l'école n'en assure ni contrôle, ni suivi.

Cette situation est d'une certaine manière inévitable dans la mesure où la mutation du corps enseignant vers des profils plus académiques ne permet plus d'assurer la même unité de discours que celle qui était traditionnellement le fait d'enseignants praticiens autrefois dominants dans les écoles d'ingénieurs. Elle a aussi de nombreuses conséquences avérées ou potentielles.

- L'école se dépossède en partie, par cette démarche d'externalisation-délégation, de la maîtrise du processus par lequel des étudiants excellents deviennent (ou non, comme nous l'avons vu) des « ingénieurs » conscients de leur rôle et prêts à l'assumer. De ce point de vue, elle connaît la même perte de compé-

tences et de contrôle que toutes les firmes qui sous-traitent ou externalisent une partie de leur activité. Un des responsables interrogés le reconnaît d'ailleurs en ces termes : « En fait, l'organisation [l'Insa] leur permet d'acquérir ça, même si ce n'est pas forcément voulu ou recherché, ni même conscient. [...] Moi, je suis fier de les voir bosser, même s'il faut reconnaître que la boutique n'en est pas forcément consciente [...]. Par exemple, une diplômée comme C. D. a été à 95 % autonome et a eu une grosse prise de responsabilité chez Total, avec à la clé, une présentation devant les big boss du groupe : l'école lui a donné sans forcément le savoir ou le vouloir les moyens de le faire. »

- Son grand mérite aux yeux des étudiants dans ce domaine de la « professionnalisation » semble être de laisser des « espaces » ou de créer les conditions permettant que les étudiants en acquièrent les facettes autres que la stricte connaissance scientifique<sup>21</sup> et de ne pas chercher à contrôler ces espaces de liberté pour tenter de les optimiser. Notre hypothèse sur ce point est que, pour des étudiants au cursus par ailleurs normé et encadré, cette tentative de mise sous contrôle pourrait être contre-productive tant leur caractère « sauvage » semble constituer une part significative de leur ressort et de leur efficacité. Le risque serait alors de les brider, exactement comme, par analogie, les mécanismes formalisés de participation ont pu tuer les sources « sauvages » d'innovation dont la raison d'être même était leur clandestinité et leur caractère non dirigé par les firmes (Borzeix, Linhardt, 1988).

- Mais cette juxtaposition, cette dualité, voire cette schizophrénie, de la professionnalisation, qui affleure dans le discours des personnes interviewées n'en garantit ni la cohérence, ni l'absence de contradiction. En effet, les enseignants-chercheurs semblent largement méconnaître toute une partie de l'univers des étudiants, voire font tout pour en limiter la portée ou l'influence. Nous n'avons pas pu analyser en profondeur ces incohérences ou ces contradictions, mais elles ne contribuent vraisemblablement pas à clarifier ou à unifier la figure de l'ingénieur, elle-même scindée et écartelée entre l'ethos technique et l'ethos communicationnel (Lemaître, 2011). Plus qu'un projet, elle est dès lors 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

21. Pour être complet et même si nous n'avons pas pu insister ici sur ce point, il est par ailleurs frappant de constater qu'étudiants comme diplômés valorisent énormément dans leur discours les enseignements dits d'« humanités » considérés comme mineurs, voire inutiles, par une partie du corps des enseignants-chercheurs.

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 expérimentiels 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.

• Enfin, il se pose la question, à long terme, de la viabilité d'une situation dans laquelle un segment de l'organisation – celui des enseignants-chercheurs – engage par son existence même et ses orientations l'organisation dans un compromis où elle perd la maîtrise de sa pédagogie et des compétences qu'elle crée tout en s'éloignant du modèle très « pratique »

qui a fait le succès de son espèce organisationnelle, banalisant ses pratiques et se rapprochant d'un modèle universitaire lui-même décrit en termes de capacité de professionnalisation. Jusqu'à quand saurait-elle préserver ses spécificités et ses facteurs clés de succès ? Est-elle soluble, avec ses particularismes d'exception française dans un modèle international avec lequel elle n'est pas spontanément en phase ? Mais surtout, est-elle encore un espace autonome d'éducation ou est-elle inéluctablement devenue tributaire de « prestataires » (les entreprises) qui, via les stages, les projets confiés, les interventions dans les cursus, les échanges informels, se trouvent devenir les « productrices » des diplômés dont elles seront ensuite les « acheteuses » ? Autrement dit, jusqu'où doit aller l'intrication entre l'enseignement supérieur et son marché aval (Guérin, Le Goff, 2016) ? ■

## – UNIVERSITÉ : SAVOIRS, CULTURE DU DOUTE ET PROSPECTIVE PROFESSIONNELLE –

**L'université est réputée pour être un milieu académique ouvert (en principe, pas de sélection à l'entrée, mais nécessité du baccalauréat pour l'inscription en 1<sup>ère</sup> année de licence ou L1), un lieu de production et de transmission de connaissances générales et disciplinaires, mais elle serait connue également comme une institution ne garantissant pas à ses étudiants<sup>22</sup> un accès direct ou facile à l'emploi (Felouzis, 2008). Des formations professionnalisantes auraient pour vertu de faciliter l'insertion des étudiants issus de l'université sur le marché de l'emploi. Malgré une certaine réussite de ces formations, se pose la question de savoir quels peuvent être l'efficacité objective et l'impact subjectif de celles-ci, notamment quand elles concernent des niveaux élevés de qualification (master 2) et des disciplines universitaires considérées comme littéraires et/ou inscrites dans le champ des sciences sociales, c'est-à-dire peu utiles ou rentables économiquement.**

### LA PROFESSIONNALISATION À L'UNIVERSITÉ : QUELQUES DONNÉES DE CADRAGE

Les formations professionnalisantes, de type licence professionnelle ou master 2, sont ainsi développées de façon significative depuis une douzaine d'années sous l'impulsion du ministère de l'Enseignement supérieur : « [...] à la rentrée 2003, on comptait 747 licences professionnelles contre un millier en 2004 et plus de 1 200 en 2005. Et aujourd'hui, les formations

de 3<sup>e</sup> cycle universitaire délivrent plus de DESS/masters professionnels que de DEA/masters recherche et thèses » (Charle, Soulié, 2007, p. 175). En fait, c'est un mouvement de fond qui s'affirme entre 1980 et 2003 avec le développement des écoles de commerce, d'ingénieurs, les sections de techniciens supérieurs (STS) et les instituts universitaires de technologie (IUT) et qui s'est généralisé par la suite aux universités. Si le taux d'emploi a certainement été augmenté par l'introduction de filières et diplômes de ce type, ils ne semblent pas suffisants pour permettre l'insertion de l'ensemble des étudiants venant se former à l'université.

22. Nous utiliserons le mot « étudiant » de façon générale sans distinction de sexe, sauf précision complémentaire. Précisons que, s'il est difficile de respecter le principe de l'échantillonnage pour des groupes très restreints, le nombre de femmes et d'hommes interrogés correspond à peu près à la répartition sexuelle du master DIE durant les années passées (forte majorité de femmes), que les différents âges sont représentés dans la mesure du possible (22-55 ans) et que la proportion des personnes en formation initiale et formation continue (15 %) a été à peu près respectée.

## Une évolution massive, mais fragile

La professionnalisation n'est pas en soi une garantie suffisante pour décrocher un emploi. En effet, ces filières sélectives à l'entrée le restent durant les années suivantes (abandon, redoublements nombreux) et des réorientations vers des formations générales sont alors nécessaires (Primon, 2007). *A contrario*, l'obtention du diplôme à l'issue de leur formation paraît une condition nécessaire, voire primordiale, au regard d'autres pays européens. La spécificité française consisterait à placer l'étudiant dans l'obligation de construire très tôt un parcours universitaire déterminant pour la suite de sa trajectoire professionnelle dans un contexte général où le diplôme connaît également une dévaluation progressive, la massification de l'enseignement supérieur induisant une inflation des diplômes. Aussi, l'incertitude de l'insertion professionnelle des diplômés des universités résulterait de l'incertitude sur la qualité des diplômes détenus par eux (Felouzis, 2008). « *En définitive, on est sans contexte passé en France d'une quête de savoirs à une logique de compétences. De même, le titre scolaire ne garantit plus guère la protection qu'il procurait dans le passé. Pour autant, l'expérience des jeunes Français reste celle de l'insertion professionnelle, c'est-à-dire d'une période d'adaptation entre la formation et l'accès à un emploi. De ce fait, les établissements d'enseignement supérieur assurent cette transition au travers de dispositifs de préprofessionnalisation intégrés dans le cadre scolaire et visant l'acquisition de compétences immédiatement mobilisables dans le contexte professionnel* » (Charles, 2015, p. 123). La préprofessionnalisation (la professionnalisation étant réalisée plutôt une fois sur le marché de l'emploi) jouerait un rôle d'« amortisseur » psychologique : sécurisation du parcours par l'acquisition d'un niveau de compétence – et non plus seulement de qualification – négociable sur le marché de l'emploi, à l'heure de l'économie du savoir et de la concurrence – nationale et internationale – entre universités (Lorenz, 2007 ; Perrenoud, 2005). Des injonctions ministérielles visent à défendre cette logique de la (pré)professionnalisation auprès des universités, parfois au prix d'incitations économiques.

*« Dans toutes les universités de toute façon, il y a une évolution vers plus de professionnalisation ne serait-ce que parce que le cadre ministériel le veut. Et donc, il y a une tendance à mettre en place plus de masters professionnels sur des champs beau-*

*coup plus diversifiés qu'il y a quelque temps et depuis la politique de mise en place des licences professionnelles. Moi, j'ai le sentiment que ça répond quand même beaucoup plus à des injonctions ministérielles qu'à une volonté, une politique forte de l'établissement dans ce sens-là »*

Conseillère, SUIO.

*« Oui, quand tu regardes la réussite des licences, tu regardes tout ça, on te dit : "il faut professionnaliser" ; quand on nous demande maintenant dans les indicateurs, c'est insertion professionnelle, c'est tout ça, ça fait partie des indicateurs sur quoi on est jugés, sur nos financements. Donc, maintenant c'est intégré, ça, et puis les licences, on nous dit : "il faut des projets professionnels, il faut faire des conseils de perfectionnement", tout ça on nous l'oblige »*

Responsable du Cevu.

Les formations courtes de type DUT et BTS (deux ou trois ans) ont été ainsi à l'origine conçues en partie pour pallier ce problème de débouchés et rendre plus attrayantes les voies professionnalisantes, parfois au détriment des voies longues et généralistes qui n'attirent plus les meilleurs éléments (Charle, Soulié, 2007). Paradoxalement, comme nous le rappellent certains auteurs (Perrenoud, 2005 ; Charles, 2015) et une conseillère SUIO, l'université est depuis longtemps un lieu de professionnalisation en formant médecins, ingénieurs, pharmaciens, juristes, psychologues, etc. Par ailleurs, « *le savoir théorique a aussi une efficacité pratique. Autrement dit, [que] les compétences se fondent sur des connaissances* » (Tortonese, 2009). Cependant, le hiatus aujourd'hui résiderait dans le fait que la logique disciplinaire ou académique aurait pris le dessus sans pouvoir satisfaire les attentes en termes d'insertion :

*« L'université, ça a toujours été une formation professionnelle. Dès le Moyen-Âge, on formait des médecins, des avocats. Et ça suppose de revoir assez considérablement les modalités pédagogiques et inévitablement de laisser moins de place au disciplinaire. Or, la logique première dans les universités comme fonctionnement, c'est une logique disciplinaire »*

Conseillère, SUIO.

Les données récoltées par l'observatoire de la vie étudiante, des formations et de l'insertion professionnelle (Ovefip) permettent de se figurer la grande diversité sociale et démographique des étudiants de l'UFR Sciences de l'Homme et de la société (SHS) dans laquelle se recrutent les étudiants du département de sociologie de l'université de Rouen Normandie. Les quelques données statistiques fournies ci-dessous visent à situer cette population spécifique au regard de celle présente à l'université de Rouen Normandie. Au-delà d'un tableau établissant des tendances générales, cette présentation permet de montrer une disparité de conditions au sein du même établissement. S'il y a beaucoup d'inscrits en L1, on note également de nombreux départs après la 3<sup>e</sup> année de licence ou L3 de sociologie vers d'autres universités (Caen, Paris), d'autres formations (sciences de l'éducation, préparation de concours administratifs). 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 ? En quoi les perspectives offertes sont-elles une réelle opportunité ou un pis-aller ? Que ce soit quantitativement ou qualitativement, les données disponibles au niveau de l'université de Rouen Normandie et celles obtenues par nos propres moyens (entretiens) semblent difficiles à interpréter bien que l'on puisse observer des convergences.

Depuis 2011, on note une évolution du nombre d'étudiants inscrits en L1 pour deux départements (psychologie, sociologie) : de 570 inscrits en 2011, on atteint progressivement 640 inscrits en 2015, la sociologie représentant environ un tiers de cet effectif. Entre 2013 et 2016, en L1, la population est très majoritairement féminine (de 75 % à 80 % environ). Les femmes inscrites à l'université de Rouen Normandie sur cette période, toutes spécialités confondues, représentent environ 58 % des primo-arrivants (exception faite des sciences, technologie, santé [42 %]). En 2015, de façon globale, 72,4 % des primo-arrivants détiennent un baccalauréat général, 16,7 % un baccalauréat technologique, 8,4 % un baccalauréat professionnel et 2,5 % un autre titre ; ces deux derniers chiffres sont légèrement inférieurs pour les années antérieures (2013-2014). En moyenne, 35 % des étudiants sont boursiers (UFR SHS : 72 %) et 24 % sont repérés comme étudiants salariés (UFR SHS : 16 %) (Ovefip 2015d). Les étudiants inscrits en L1 de sociologie en 2014 viennent en grande majorité d'un baccalauréat « Économique

et social » (50 %) avec une répartition à peu près équivalente entre baccalauréats « Scientifique », « Littéraire », « Management et gestion », « Santé social (2S) » et « Professionnel ». On observe proportionnellement une légère augmentation des baccalauréats à visées professionnelles en 2016 (Ovefip/DEPE, 2015 ; 2016).

En 2012-2015 (période correspondant à notre propre enquête) pour le master 2 mention Sociologie, les données disponibles (11 répondants sur 22 questionnaires envoyés) montrent que, dix-huit mois après l'obtention du diplôme, 78 % des diplômés sont en emploi, 22 % sans emploi ou en recherche d'emploi. 86 % des emplois sont de niveau cadre (14 %) ou profession intermédiaire (71 %) et 14 % de niveau employé ou ouvrier (Ovefip, 2015a) ; la part d'emplois stables est de 33 % (moyenne des masters de l'université de Rouen Normandie à 60 %), à temps plein de 86 % (moyenne des masters à 91 %) et le taux de rétention régionale atteint 67 % (moyenne des masters à 51 %) (Ovefip, 2015b<sup>23</sup>). Le taux de poursuite d'études, dix-huit mois après l'obtention du diplôme DIE (2013-2015), est de 37 %, dont 25 % en doctorat<sup>24</sup>. Enfin, le salaire net mensuel est d'environ 1 200 euros (le salaire net médian pour l'ensemble des diplômés de l'université de Rouen Normandie est de 1 700 euros, sachant que 29 % d'entre eux ont un salaire inférieur à 1 500 euros). Ce dernier est estimé, par les personnes questionnées, peu conforme aux attentes (72 %), tandis que les fonctions occupées paraissent relativement satisfaisantes (57 %), bien que peu conformes au diplôme obtenu (67 %) et les évolutions de carrières plutôt positives (57 %). Le diagnostic ci-dessus (Ovefip, 2015a), relativement acceptable pour le niveau d'insertion des étudiants de sociologie au regard des autres formations (82 % pour l'ensemble des diplômés de master de l'université de Rouen Normandie), montre toutefois une grande insatisfaction des répondants quant à la capacité du diplôme à donner un emploi de bon niveau une fois sur le marché de l'emploi (insatisfaction significativement plus forte que pour les autres diplômés : 43 % contre 12 % en moyenne). Des données complémentaires montrent que les diplômés interrogés considèrent que les contenus de la formation et l'organisation des enseignements sont globalement insatisfaisants (deux fois plus de mécontentement). L'aide à la recherche des stages est massivement critiquée (91 %), alors que le déroulement de celui-ci est considéré sans conteste comme un élément positif de la formation (80 %). Notons

23. Cette enquête porte sur 847 questionnaires exploitables (74 % de réponses).

24. Une étude menée trente mois après l'obtention d'un master (2009) sur quatre universités (Rennes 1, Rouen, Caen, Bordeaux 3) situe le taux de poursuite d'études par défaut entre 16 % et 63 % pour l'ensemble des disciplines enseignées (35 % en moyenne). Des analyses, toutes choses égales par ailleurs au niveau des caractéristiques sociodémographiques (sexe, baccalauréat, CSP des parents, année de naissance, nature de l'université pluridisciplinaire ou spécialisée), placent la sociologie à un niveau moyen (44 %) (Ovefip, 2013a).

que, si une aide est donnée au sein de la formation DIE pour élaborer un *curriculum vitae*, la recherche de stage reste individuelle : la formation ne fournit pas ou très rarement des propositions de stage (pas de portefeuille de stages disponible ou entretenu d'une année sur l'autre dans lequel les étudiants pourraient puiser). Ces résultats qu'il faut *relativiser*, car portant sur un nombre très limité de réponses, suggéreraient cependant que la formation ne prépare pas convenablement les étudiants au marché de l'emploi, ou que les services d'insertion ne les aident pas efficacement dans leur recherche d'emploi, soit encore que la combinaison des deux logiques déboucherait sur un échec programmé. Ces données ne favorisent pas, dans tous les cas, une vision optimiste de l'avenir et pourraient constituer une publicité négative. Les discussions avec les étudiants (*cf. infra*) montrent que les services concernés ont pour eux une utilité très limitée, voire inexistante, et les entretiens avec les personnels en question permettent de voir que leurs missions sont de plus en plus restreintes et segmentées alors que la complexité des tâches exigerait une collaboration plus étroite entre ces services et ceux des composantes (UFR), par exemple. Le tableau qui est dépeint illustre à quel point l'université, confrontée à son autonomie financière, standardise et bureaucratise des logiques qui demanderaient de la souplesse et de la réactivité pour répondre aux nécessités d'une professionnalisation efficace, c'est-à-dire envisagée de façon systémique en incluant réellement des principes d'interdépendance et d'auto-régulation des services. L'autonomisation des étudiants les amène finalement à affronter *seuls* ce qui s'impose aux universités comme une injonction politico-administrative et morale sans avoir les moyens de la satisfaire. Ces faits ont été constatés également dans d'autres universités (Charles, 2015).

### Une stratégie d'adaptation à l'incertitude et au risque

Si ces constats semblent en partie établis, nous devons revenir sur certains aspects qui invalident les représentations négatives, attachées au monde universitaire, qui ont la vie dure et d'autres qui semblent au contraire confirmer celles-ci du point de vue même des étudiants et des enseignants interrogés, pour comprendre à quel point il est difficile à un étudiant de sociologie en master 2 de se projeter dans le futur. Il s'agit d'une situation structurelle et non conjoncturelle.

Pour autant, malgré certaines difficultés, l'étudiant est à même d'adopter une posture cognitive consistant à se préparer positivement à l'avenir en tenant compte de réalités excédant le champ strictement professionnel : il élaborera une démarche que l'on pourrait qualifier de « prospective ». À l'idée de prospective est attachée la perception d'une *incertitude* et d'un *risque* associés à celle-ci : l'avenir ne peut être pensé de façon linéaire, 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 *scenarii* 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. En effet, dans la mesure où elle établit que l'action individuelle et collective est largement conditionnée par des déterminations d'ordre structurel (catégories sociales, classes sociales, etc.), elle tend à questionner (relativiser, fragiliser) les représentations propres à la possibilité d'un libre arbitre (c'est-à-dire la capacité d'imposer sa volonté aux choses grâce à l'effort et au mérite personnels) tout en remettant en cause l'idée d'un destin social qui irait de soi et auquel il faudrait se soumettre (c'est-à-dire l'impossibilité pour un individu d'échapper à sa condition sociale). Les étudiants qui suivent un cursus de sciences sociales, et de sociologie plus particulièrement, malgré le fait d'avoir obtenu, par exemple, un niveau de formation universitaire adéquat, se trouvent pris en tenailles entre leurs envies de réalisation personnelle, d'être utiles aux autres, et les réelles possibilités d'occuper une fonction qui pourrait permettre cela. S'ils mobilisent ou développent ainsi par la suite, suppose-t-on, des capacités professionnelles qui sont réelles et pertinentes mais encore insuffisantes sur le plan pratique, elles resteront un temps souterraines ou non visibles directement. Par exemple, le diagnostic de dysfonctionnements est difficilement entendable ou acceptable par leurs interlocuteurs non préparés à l'analyse critique des rapports de pouvoir ou des routines de travail. L'isolement des étudiants confrontés à la construction d'un parcours professionnel cohérent tranche avec le regard que porte l'institution sur les instances d'insertion censées les aider dans cette tâche. Elles sont perçues positivement, bien que le service en question (SUIO/BAIP<sup>25</sup>) dépende non directement de l'université, mais du rectorat (personnel en délégation), ce

25. Service universitaire d'information et d'orientation (SUIO) et bureau d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP).

qui ne permettrait pas de répondre à des besoins spécifiques, comme le suggère la responsable du Cevu<sup>26</sup> : « *On a besoin qu'on valorise notre offre de formations universitaires.* » La critique des professionnels devient cependant plus appuyée en interne quand ils considèrent comme excessives les transformations d'un service qui avait par le passé sa cohérence interne. Ses missions étaient adaptées à des demandes très ouvertes de la part d'une population allant du bachelier au doctorant, en passant par des étudiants venant aussi bien de l'université que des écoles telles que l'Insa, Neoma ou autres. Le service d'origine a été scindé récemment en deux unités (orientation/insertion) qui n'ont plus guère l'occasion de collaborer comme par le passé.

*« C'est bien que les universités mettent en place des structures ou des procédures pour essayer de mieux prendre en compte la dimension insertion professionnelle et orientation aussi parce que ça change les choses quand on dit à ceux qui arrivent que plus tard, ils pourront faire ça ou ça... Dans le SUIO, il y a la partie orientation, la partie insertion, elle [responsable Cevu] a voulu couper les deux, ça n'a pas de sens. C'est idiot ! Tu as beau lui dire : "Écoute, il y a un continuum, où s'arrête l'orientation, où commence l'insertion ?" Et même pour faire bien comprendre les choses quand un étudiant dans le service pose une question, on ne sait pas de quoi il va nous parler, on ne sait même pas qui va lui répondre. D'abord, il y a un travail d'analyse de la demande... Deuxièmement, c'est une grande opération et c'est quand même une toute petite équipe, et le fait d'avoir un service qui fait quinze personnes, ça permet de pallier les variations saisonnières des "chantiers" [...]. Mais, dans la tête des équipes, la coupure est faite et il n'y a plus de collaboration. Il y a une juxtaposition géographique, mais il n'y a plus de collaboration et plus personne ne veut travailler avec le voisin... on travaillait avec l'OVE, mais [c'est] de moins en moins [le cas] »*

Conseillère, SUIO.

Pour le SUIO, indépendamment ou en plus des problèmes soulevés précédemment, il manque un encadrement pédagogique digne de ce nom permettant de valoriser les capacités des étudiants. À l'université, les formations sont essentiellement théoriques durant les quatre premières années, exception faite

des diplômés débouchant sur un titre (ingénieur, psychologue, etc.) qui incitent les établissements concernés à professionnaliser progressivement leurs étudiants par des stages rendus obligatoires durant leur cursus (Annot, 2012). Soulignons ainsi le fait que, une partie non négligeable d'étudiants travaillant par ailleurs pour financer leurs études, il est difficile pour les divers départements de favoriser une logique de stages durant tout le cursus. C'est globalement la difficulté (culturelle, logistique ou logique ?) que rencontrent les universités à traduire les savoirs en compétences selon des référentiels qui restent encore souvent à inventer (Leclercq, 2006 ; Postiaux, Romainville, 2011). Les étudiants peuvent également ressentir le fait que le passage du statut d'étudiant à celui de salarié n'est pas suivi par les institutions, alors même que la transition est difficile : quand s'arrête-t-on d'être étudiant ? L'université fabriquerait ainsi des sujets dont elle ne se préoccuperait plus par la suite, ceux-ci étant sortis de son champ de compétence qui est celui de la transmission de connaissances, non celui de l'insertion, bien que cette mission soit maintenant en partie intégrée dans les critères de réussite à l'université.

*« [...] ce qu'on ne sait pas bien faire à l'université, c'est de passer des connaissances aux compétences, ça, on ne sait pas faire. J'ai bien vu là comment est construite une offre de formation, tout d'abord les gens pensent à leur discipline, après à leur, et c'est malheureux à dire, mais à leur service et puis après, on fera de la pédagogie [rires]. Le ministère nous dit : "conseil de perfectionnement"... Un certain nombre de collègues sont prêts à accepter dans les conseils de perfectionnement des extérieurs à leur discipline, mais d'autres, pas encore... alors après, c'est quelque chose qui n'est pas encore ancré, comment faire entrer les entreprises dans le monde universitaire ? Il y a toute une partie de la communauté universitaire qui ne le souhaite pas. Pour moi, personnellement, je pense que ça se fera, mais comme toutes les choses à l'université, il faut du temps »*

Vice-présidente, Cevu.

*« Le SUIO, ce sont des belles institutions ou des instances proposées par l'université, tout ça, mais qui sont tellement chargées de représentations gonflantes, bureaucratiques, c'est pénible ! Elles vont nous emmener vers un petit prospectus qu'on*

<sup>26</sup> Le Cevu est devenu depuis la CFVU (commission de la formation et de la vie universitaire).

*va devoir lire, se taper et ensuite... c'est chiant ! Mais on est complètement laissés, moi j'ai ce sentiment-là, il y a pas de suivi, il y a pas d'accompagnement. Et après, on me dira : "Oui, mais c'est peut-être pas le rôle de l'université, vous êtes demandeur d'emploi finalement". Où commence le statut de demandeur d'emploi et où s'arrête le statut d'étudiant ? À partir de quel moment on est encore entre les deux ? Est-ce que c'était en septembre quand on a dit : "merci pour ce diplôme" ou est-ce que c'était pendant le pot d'adieu de F. [intervenant parti à la retraite] ? À partir de quand je me suis arrêté d'être étudiant ? Moi, je me considère encore comme étudiant, j'ai toujours mon sac d'étudiant d'ailleurs, je peux pas le lâcher ! Mais non, cette question-là est importante et moi, j'ai pas eu de sentiment d'être... en tout cas d'avoir été relancée pour savoir comment ça se passait »*

Étudiante, formation initiale, sociologie.

Pour le master 2, le recrutement 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 Normandie 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). Est exigé du candidat un projet professionnel clair ou une expérience professionnelle qui, par son exceptionnalité, contribuerait à donner une équivalence de diplôme (type VAP ou VAE<sup>27</sup>). En règle générale, ne sont pas intégrés des étudiants qui seraient déjà détenteurs d'un master 2 professionnel, à moins que le projet de l'étudiant le justifie (pertinence d'une complémentarité entre économie, droit, psychologie, etc., et sociologie). Les étudiants interrogés pour l'enquête donnent à voir cette diversité en termes de formation, d'origine géographique, et de motivation.

## — AMBIVALENCES ET CONTRADICTIONS DES FORMATIONS PROFESSIONNALISANTES À L'UNIVERSITÉ : L'EXEMPLE DU MASTER 2 DIAGNOSTIC INTERVENTION EN ENTREPRISE —

Une des plaquettes présentant le diplôme de sociologie DIE que nous avons étudiées donne les informations suivantes : « *Le master vise à former des professionnels capables de proposer des solutions innovantes pour le développement de la gestion des ressources humaines et d'accompagnement des changements organisationnels, technologiques et culturels. En associant des connaissances pluridisciplinaires et spécialisées, la formation développe la capacité d'analyser les différentes dimensions des transformations en cours dans leurs entreprises et organisations et leurs effets sur les conditions de l'action collective* » et, plus loin dans le texte :

« *La formation allie :*

— *Un enseignement théorique dans diverses matières : sociologie, économie, droit, ergonomie, et psychologie ;*

— *Un enseignement professionnalisant : études de cas, montage de projet, diagnostic organisationnel, analyse des documents financiers et analyse de postes. »*

<sup>27</sup> VAP : validation des acquis professionnels ; VAE : validation des acquis de l'expérience. Dans les faits, c'est une commission d'équivalence *ad hoc* qui autorise ou non l'inscription en master 2.

## Une ouverture sur le monde professionnel fondée sur la diversité

Les réponses obtenues des personnes interrogées permettent de se rendre compte du fait que celles-ci, malgré ces différences, visent globalement un même horizon de possibilités, mais avec des niveaux de compétences très variables. Les étudiants qui viennent d'autres établissements ou qui sont en formation continue, par contraste, ont permis de rendre compte de capacités ou de manques dont n'ont pas forcément conscience les étudiants issus du cursus de sociologie — sauf pour celles ou ceux qui auraient eu un parcours complet ou quasiment, tout en ayant déjà fait un détour par d'autres cursus courts ou longs.

En master 2, la plupart insistent sur les manques : absence d'esprit de réseau entre étudiants, intervenants extérieurs qui ne « vendent » pas la formation où eux-mêmes travaillent, lacunes informatiques. D'autres (parfois les mêmes) insistent sur le fait que la professionnalisation à l'université est omniprésente, mais rarement perçue par ceux-là mêmes qui la vivent. En effet, les petits boulots, les investissements associatifs à l'université ou en dehors, les travaux de terrain (entretiens, questionnaires, observations), la rédaction de mémoires, sont autant de



circonstances permettant l'acquisition de compétences transférables rarement perçues à leur juste valeur. L'enseignant-chercheur responsable du master 2 professionnel DIE admet que, pendant sa direction qui a duré quelques années, il n'a pas pu investir pour des raisons en partie matérielles (pas de secrétariat *ad hoc*) dans les relations directes aux entreprises. Il avoue également avoir découvert, au fil des cas qui se présentaient, à quels métiers accèdent finalement les diplômés, son parcours universitaire (École normale supérieure) ne l'ayant pas en effet préparé à assumer ce rôle d'interface. Mais il évoque aussi sa progressive prise de conscience des compétences recherchées par les firmes (conduite d'entretiens, capacité à produire une connaissance sur l'entreprise, démarche réflexive), même si elles ne seront parfois exploitables que bien plus tard dans la carrière. Admettant que le master n'a pas une cible d'emplois bien identifiée, il insiste – avec certains étudiants – sur les qualités de « décryptage » des rapports sociaux et de prise de recul comme atouts face à un avenir professionnel incertain. Comme le souligne également un intervenant, les étudiants ont bien conscience du fait que le chemin menant au travail est plein d'embûches, mais sans en connaître la nature exacte.

*« Les étudiants qui arrivent la bouche en cœur en disant : "Moi, je cherche à poser des diagnostics organisationnels, à adopter une posture réflexive", l'employeur, il ne voit pas trop l'intérêt. C'est parfois difficile de comprendre l'intérêt de cela, sauf parfois on a quand même des demandes qui émergent, mais quand les employeurs sont contactés, ils sont un peu sceptiques sur ce que ces étudiants, en sociologie qui plus est, vont bien pouvoir leur apporter. Mais ils apprennent, et ça, c'est pas nous qui leur apprenons, je crois qu'ils l'apprennent par eux-mêmes ou au contact, peut-être au cours du stage. Ils l'apprennent peut-être aussi avec certains intervenants qui doivent leur parler différemment, je ne sais pas. Ils apprennent en tout cas à jouer de cela, finalement peut-être à garder ça en latence, cette posture réflexive, parce que le paradoxe c'est qu'on les forme à des métiers qu'ils occuperont peut-être dans dix ans »*

Responsable master 2.

*« Il y a un véritable problème d'orientation et ils n'identifient pas ce qu'est la réalité du monde du travail : les difficultés que cela peut poser, les dif-*

*ficultés d'insertion. Enfin quand je dis qu'ils n'identifient pas, ce n'est pas tout à fait vrai parce qu'ils savent que ça va être difficile, mais ils ne savent pas du tout pourquoi ça va être difficile »*

Intervenant extérieur.

Les motivations d'origine pour venir étudier la sociologie sont assez vagues : l'attrait d'une discipline que l'on a abordée lors de sa scolarité, la préparation de concours dans le champ vaste de l'éducation... sans autre perspective qu'une certaine gratuité du savoir. Comme il apparaît dans la suite du texte, les motivations s'affinent doucement même pour celles et ceux qui ont une « vision » relativement claire de leur avenir.

On découvre parfois, au détour de la conversation, qu'un certain nombre d'étudiants que l'on pensait issus du seul cursus de sociologie ont en fait suivi d'abord un parcours initial dans un cursus court, ce qui interroge sur l'intérêt qu'ils ont trouvé à s'engager dans un parcours long et souvent fastidieux (nécessité de travailler en même temps, rattrapage de cours fondamentaux). Ils illustrent, par contraste avec des étudiants en attente de motivations, ce que peut apporter la sociologie à des étudiants souvent en recherche de réponse sur leur avenir et sur eux-mêmes, mais qui ont une idée de ce qu'ils ne veulent pas faire du fait d'un échec passé ou d'une déception personnelle.

Assurés de leurs connaissances, les étudiants extérieurs (autre cursus, formation continue) semblent à la recherche d'un supplément d'âme ou d'une liberté de penser qui leur manquait. C'est à la fois une question de hasard – un dossier qui se perd et qui oblige à trouver une solution de rechange –, un choix en connaissance de cause remettant en question ses orientations de départ et une envie d'autonomie. 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 chances de trouver rapidement un travail à la sortie des études sont *a priori* modestes. Le sentiment de précarité produit par cette situation renforcerait, pour celles et ceux qui s'y préparent le moins, la perception d'un échec annoncé (effet performatif). S'il est compliqué d'anticiper la sortie d'études, avec en tête un poste ou un dévelop-

pement de carrière programmé – sauf éventuellement pour les étudiants en formation continue –, il va de soi que ceux qui s'en sortent le mieux ont un projet ou une idée du secteur dans lequel ils veulent travailler plus tard. La capacité de formuler ou non quelle sera la suite de leurs études indique leur chance de réussite ultérieure.

Ci-dessous quelques profils d'étudiants permettent de se représenter la variété des origines scolaires, géographiques et professionnelles des étudiants de master 2, ainsi que de leurs motivations dont nous donnons un petit échantillon. La plupart viennent de la filière sociologie, parfois d'autres départements de l'université de Rouen Normandie (psychologie, droit, économie) ou d'instituts du type IAE, mais aussi de province ou de pays étrangers (Europe de l'Est, Maghreb, Afrique centrale). La connaissance du master professionnel DIE<sup>28</sup> se fait en partie par le biais de relations (enseignants, amis, colocataires, collègues, compatriotes, etc.) et en partie par Internet.

*« Suite à mon bac, je voulais absolument faire un DUT Carrières juridiques à la base. Malheureusement, mon dossier s'est perdu en cours de route, du coup je me suis retrouvée avec un dossier toujours en attente. Je pense que rien n'arrive par hasard dans tous les cas, peut-être que ça voulait dire quelque chose parce que j'ai toujours été quelqu'un qui voulait venir en aide aux autres et, pour moi, c'était vraiment quelque chose d'important. Maintenant je sais que c'est important pour moi, c'est une valeur que ma mère m'a transmise. Après, je me suis dit : "qu'est-ce que je peux faire ?" et dans tous les cas, le choix n° 2 sur ma liste, c'était le BTS Management des unités commerciales, donc j'ai quitté Le Tréport, je suis arrivée à Rouen, j'étais donc toute seule et en plus, j'étais dans un BTS qui ne me convenait pas du tout. J'avais des cours comme au lycée et moi, j'avais envie de plus de liberté, de plus d'autonomie, ce que l'on a à la fac en fait. [...] La licence, du coup, ça m'a permis de ne plus être dans le côté école, être plus dans le côté : "je cherche à apprendre pour moi en fait". La socio, ça m'a vraiment fait plaisir pour moi, pour ma connaissance générale, pour apprendre, moi je me suis éclatée, je sais que j'ai appris plein de choses en cours sur plein de domaines, en plus je suis super curieuse »*

Formation initiale, sociologie, diplômée 2014.

*« J'ai un parcours un peu particulier, j'ai eu un bac STT en comptabilité-gestion, à la suite de quoi j'ai fait un DUT en techniques de commercialisation, puis une licence en management et gestion des PME, un master 1 en sciences du management GRH et le master 2 Diagnostic et intervention en entreprise »*

Étudiante, formation initiale, gestion/management.

*« J'ai fait un bac STG, ensuite je suis parti sur une formation commerciale, où j'ai fait un BTS technico-commercial que j'ai obtenu en 2010 et après, je suis parti avec une équivalence pour aller directement en licence 2. On m'avait proposé d'aller directement en licence 3 et j'ai préféré revenir sur la licence 2. J'ai bien fait parce que la licence 2 était assez compliquée, c'était une des années les plus compliquées sur le cursus de licence, c'est ce qu'on m'avait dit. Je l'ai eue au rattrapage et après la licence 3, le M1 et le M2, je pense que ça s'est bien passé. J'étais plus parti sur un cursus commercial, et c'est vrai que des discussions avec des amis, en ayant pris un peu conscience par moi-même que le commerce ce n'était pas quelque chose qui me bottait davantage ; j'ai voulu partir sur le cursus de socio. Je ne suis pas déçu là-dessus, plus sur le côté professionnel, mais au niveau de tout ce que ça a pu m'apporter, moi, personnellement, je ne regrette rien »*

Formation initiale, commerce/sociologie, diplômé 2014.

*« J'étais psychologue clinicien depuis 94, dans un centre médico-pédagogique. J'ai voulu reprendre des études à 52 ans, me mettre à distance du travail. J'ai pu partir pendant un an avec un salaire à 85 %. J'étais sûr de retrouver le statut, mon salaire... J'avais hésité entre sociologie et psychologie. Je menais des activités d'animation en dehors de mon activité principale. Moi, j'intervenais sur les dimensions managériales dans le cadre de la formation des chefs de service. La responsable avait une formation en sociologie. [...] Je suis toujours fonctionnaire, j'ai retrouvé mon activité de psychologue, mais je suis autoentrepreneur pour des actions de formation et d'organisation »*

Formation continue, diplômé 2014.

<sup>28</sup>. Ce master, qui existe depuis plus de vingt ans et a connu diverses appellations suite à de multiples transformations, a changé de nom depuis 2015 en fusionnant partiellement avec le master recherche de sociologie.

« Là, j'ai l'impression de voir où je vais contrairement à la première année en fait, parce que je suis arrivée à la fac de socio, j'ai eu mon bac, je n'avais fait aucune demande nulle part, j'avais postulé nulle part parce que je voulais pas faire d'école, je voulais pas faire de BTS. Je savais que je voulais aller à la fac, j'avais pas spécialement d'itinéraire dans ma tête, j'avais pas un poste que je voulais faire, je suis sortie du lycée en me disant : "qu'est-ce que j'ai aimé dans mon bac ? J'ai aimé la sociologie". Donc, je suis allée en sociologie, j'ai eu la chance de tomber sur quelque chose qui me plaît et dans lequel j'ai réussi aussi. Du coup, moi, j'ai un regard complètement différent de ma première année et de ma dernière année. La première année j'étais contente d'arriver ; là, je suis contente de partir mais, oui, en première année je suis arrivée en me disant : "je suis là, mais est-ce que l'année prochaine je serai encore là ?". Et là, je sors en me disant : "j'ai aimé mes études, j'espère que j'aimerai ma vie professionnelle" »

Étudiante, formation initiale, sociologie.

On notera que les parcours résumés ci-dessus montrent (biais d'échantillonnage ?) des orientations préalables qui prennent finalement sens dans le cadre du master 2 (amorce de formation en droit, en management, en techniques commerciales, etc., ou présence d'expériences dans le secteur socio-éducatif). Le choix de faire ce master correspond globalement à un désir de boucler quelque chose (donner corps à une trajectoire, un rêve, un espoir, une envie) pour ouvrir un champ des possibles aux différentes étapes (début, milieu, fin) d'une carrière professionnelle. Dans tous les cas, les personnes interrogées ont signifié pour des raisons différentes leur satisfaction d'avoir suivi cette formation, malgré un certain nombre de critiques explicitées par la suite. Au regard d'autres études réalisées sur cette formation en lien avec l'option « Territoire et développement local » (Blanc, Peyrard, 2012), sur des périodes différentes (moindre diversité des promotions depuis quelques années), on note des constantes : problème de définition d'un diplôme universitaire de type professionnel, importance des choix d'orientation en fonction des « hasards » de la vie, prégnance des goûts personnels et du besoin d'autonomie, préoccupations anciennes pour les relations humaines (atavisme familial), plus ou moins grande difficulté d'intégration des personnes extérieures (esprit de clan des anciens étudiants de master 1 Sociologie)...

Malgré les incertitudes, les doutes et les idées reçues sur ce type de formation — les témoignages précédents le montrent bien —, le diplôme dont il est question ici donne accès, dans des conditions acceptables, à des postes dans les ressources humaines, le recrutement ou les études... Pour celles et ceux qui ont connu des emplois du temps contraignants (obligation de présence aux cours) et un accompagnement suivi (contrôle régulier des connaissances), c'est la découverte d'un univers particulier où l'on est relativement libre et qui contient une richesse insoupçonnée (enseignements nombreux et diversifiés). En revanche, pour celles ou ceux qui ont connu par le passé l'université et qui sont en reprise d'études, c'est souvent un retour aux sources et l'occasion de faire une pause tout en s'initiant aux problématiques touchant au travail et au monde de l'entreprise (les logiques managériales, par exemple). La sociologie représente selon les propos recueillis une discipline qui ouvre l'esprit et procure en soi un plaisir intellectuel.

« Je suis contente [de ma formation], c'était l'objectif, je voulais faire des études, j'ai adoré faire des études, choisir en licence des trucs qui n'ont rien à voir, criminologie, des choses comme ça qui m'ont apporté une ouverture d'esprit dans la vie... C'est vraiment la place que je voulais avoir, quand j'ai commencé à faire des études dans les ressources humaines, en sociologie et autres »

Étudiante, formation initiale, sociologie.

« Moi, j'ai adoré la sociologie, parce que ça m'a permis d'avoir une ouverture d'esprit sur beaucoup de domaines, en fait. J'ai adoré la sociologie du travail, la sociologie de l'éducation, l'histoire [...]. Chaque jour, je me réveillais en me disant : "j'ai vraiment envie d'aller en cours". C'est donc quelque chose qui m'a passionnée du début à la fin en me disant que les cours de master 2 étaient totalement différents et tant mieux. J'ai trouvé que les trois années de licence étaient très bien culturellement parlant parce qu'on a appris beaucoup, mais ce n'était pas du tout professionnalisant »

Formation initiale, sociologie, diplômée 2014.

« Donc là, en sociologie, il y avait quelque chose qui me renvoyait quand même à des idées, un peu... on était dans une dimension, une notion de liberté de pensée avec tout ce que cela trimballe

*d'une culture années 60-70, libertaires. Au début, j'étais un peu étonné, mais par la suite, non, non, je trouvais ça très bien en plus par la suite, les interventions [étaient] diverses, variées, complémentaires : j'étais au cœur même du travail, du secteur privé ; ça aussi, c'est important car moi, je suis dans le secteur public ; le secteur privé, c'était un peu une nébuleuse pour moi »*

Formation continue, diplômé 2014.

### **La professionnalisation : l'optimisation d'un « investissement »**

D'une certaine manière, l'engagement dans le cursus de sociologie répond à un calcul d'optimisation coûts/bénéfices qui peut être formulé seulement en fin de parcours universitaire et/ou au terme d'une réflexion sur son expérience professionnelle. La professionnalisation offerte par le master 2 – et plus globalement par le cursus de sociologie – reste cependant ambiguë et interroge les relations existant entre théorie et pratique. Il semble y avoir une forme d'ambivalence et de contradiction 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 – elle permet de développer une culture générale et un certain sens critique – et d'un autre côté, les enseignements de type professionnel donnés par les intervenants, quoique pratiques, demeurent également généralistes et réflexifs (jeux de rôle, mises en situation, construction de projets) et donc peu vendables immédiatement sur le marché de l'emploi. La professionnalisation ainsi envisagée ne répondrait pas aux attentes standard des employeurs qui cherchent des savoir-faire immédiatement applicables. Le master 2 semble prolonger, en fait, les acquis du master 1 dont les objectifs pédagogiques restent théoriques, tout en satisfaisant une certaine curiosité intellectuelle pour le monde du travail et notamment les ressources humaines. C'est surtout pour les uns et les autres, au-delà d'une formation formelle sur l'univers de l'entreprise, l'accès à une forme inédite de réflexion 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 étudiantin, composé de flânerie intellectuelle, dont ils ont perdu l'habitude.

*« C'est vrai, moi, je les oriente toujours sur un travail qui est plutôt un travail de consultant en leur disant : "terminer toujours par des préconisations, etc. Mettez de votre pensée dedans". On s'aperçoit qu'au départ, ils sont très théoriques ; ils ont bien intégré le fait que dans leur mémoire, par exemple, il fallait mettre un couplet sociologique. Ils ont du mal à passer au concret et c'est tout le travail qu'on fait de suivre dans le stage qui permet d'arriver à cette chose-là. Après, on a des populations qui me semblent relativement hétéroclites en termes de savoir, en termes de culture, voire de culture générale, et en termes de motivation »*

Intervenant extérieur.

*« Les enseignements sont utiles de manière générale, même de façon inconsciente, ça m'a servi. La sociologie m'a énormément servi dans ma capacité de réflexion, dans ma capacité de voir les choses, de voir la société, toutes ces choses-là ; ça m'a apporté quelque chose qui sera toujours à mon avantage. Après, derrière, il me manquera toujours des compétences de base. C'est pour ça, je ne dirais pas que c'est une formation professionnalisante. C'est une formation qui permet de comprendre le sens des choses, le sens de la société, toutes ces choses-là ; ça permet d'avoir des acquis qui sont ultra, ultra-intéressants. Mais derrière, il n'y a pas cet aspect professionnalisant comme il y aurait en IAE, comme il y aurait sur un titre professionnel à l'AFPA, où là, voilà, la thématique ne va pas être de savoir comment ça se passe, mais comment on fait. Et là, le master, c'est plus comment ça se passe, alors que l'IAE et le titre pro, ce serait plus comment on fait »*

Formation initiale, sociologie, diplômé 2014.

*« Voilà, en fait, la différence entre la première année et aujourd'hui, c'est que j'ai vraiment le sentiment de pouvoir appliquer davantage ce que je sais dans ce que je fais. Alors qu'avant, c'est objet à discussions, discussions de soirées surtout : "ah, tiens, j'ai lu ce bouquin-là, c'est super". Ça permettait de diffuser auprès de mes potes et mes potes me parlaient aussi de leurs discussions philosophiques ou autres et on faisait pas mal de choses comme ça, mais ça restait dans du discours. Aujourd'hui, c'est plus de l'ordre de la pratique »*

Étudiant, formation initiale, sociologie.

« Sérieusement, je pense que jusqu'au master, enfin, à l'arrivée en master 1, je me posais les mêmes questions qu'eux [les étudiants], à me dire : "est-ce que vraiment ça va me servir ?", parce qu'en licence on accumule, on accumule, et on sait pas à quoi ça nous servira vraiment. On se dit même, des fois : "ça, ça sert à rien !", parce que c'est comme quand on est au lycée, qu'on nous apprend de la physique-chimie et qu'on se dit : "moi je veux pas être physicien ni chimiste, ça me servira à rien". Au final, quand on y réfléchit, ça servira toujours... Mais là, vraiment, je pense que c'est en arrivant au master qu'on se rend compte des connaissances réelles qu'on a et de l'impact qu'elles vont avoir ensuite sur notre travail. Ce qu'il y a aussi, c'est qu'avant le master on sait pas comment interpréter un peu à notre manière et s'appropriier les théories. Parce qu'au début, on se dit : "on apprend ça, c'est bien beau mais... si on tombe pas dans le même cas concret exact, on n'arrivera pas". Et c'est vraiment en master 2 que je me suis rendu compte que je commençais vraiment à réussir à adapter les théories à des cas concrets »

Étudiante, formation initiale, sociologie.

L'intérêt pour la discipline — qui est « gratuit » car sans finalité propre : pas de poste précis que l'on pourrait viser, pas de titre à obtenir, comme celui de psychologue, par exemple — constitue un écueil si l'étudiant n'a pas une idée minimale de la suite à donner à sa formation à travers un projet, même partiel ou flou. Mais, au bout du compte, pour ceux qui ont poursuivi en master 2, c'est un investissement rentable. C'est souvent une étape pour confirmer des orientations sur lesquelles on a des doutes ou pour en prendre de nouvelles. L'accompagnement est généralement apprécié positivement en fonction de l'attention que prêteront le responsable et les enseignants aux divers étudiants.

« Quand je suis arrivée dans le master 2, j'ai échangé avec quelques étudiants : même eux pensent que derrière... qu'à la fin de leur diplôme de socio, il n'y a pas de boulot. Je connais des personnes qui ont fait des licences en socio, je les ai toujours trouvées très courageuses parce que la socio, il faut y aller, quoi ! Et ils ont réussi, ils se sont arrêtés à la fin de la licence parce qu'ils ne voyaient pas d'avenir derrière et je trouve ça dom-

mage parce qu'ils [les enseignants] les rendent intelligents. Une fois qu'on est intelligent et qu'on arrive sur le marché du travail, je vois pas pourquoi il y aurait des galères. Ils manquent de pratique, c'est vrai, mais avec une bonne négociation, ça passe ! »

Étudiant, formation initiale, gestion/management.

« J'imagine que je serais au même poste si j'avais fait une licence de droit, peut-être psycho, non. Une licence de droit, ça m'aurait fait deux ans en moins, je serais arrivée plus jeune sur le marché de l'emploi, mais c'est une plus-value, je sais que c'est une plus-value. Je me suis toujours dit que c'était un investissement à long terme, sur dix, quinze ans, peut-être vingt, soit pour la retraite, soit pour des augmentations financières. Il y a des conventions spécifiques bac +5, ils ne seront pas obligés de me payer, mais je sais que j'aurai la place parce que j'ai bac +5. Pour l'instant, j'ai besoin d'apprendre, dans un milieu professionnel »

Formation initiale, sociologie, diplômée 2012.

« J'ai longuement réfléchi avant de m'engager dans le master pro. Peut-être que j'étais un peu frustré de voir autant de consultants intervenir, mais c'est ce qui fait aussi la spécificité d'un master pro, et même de son rayonnement d'une certaine façon. J'ai regretté d'avoir moins de cours théoriques, moins de réflexion sur ce qui est la construction de problématique ou ce genre de choses. Après, quand on souhaite s'orienter sur un parcours de recherche, vaut mieux se prendre en main et faire soi-même les recherches. Donc, j'étais pas tellement déçu et au contraire je trouvais même ça bien dans le sens que, par rapport à mes autres collègues de recherche dans d'autres universités, j'avais véritablement l'impression d'être beaucoup moins déconnecté qu'eux de la réalité, que ce soit par rapport à un plan comptable, même par rapport à des grilles d'analyse et de compréhension d'une organisation, je trouvais que nous développons un regard plus pertinent que certains masters recherche qui, eux, étaient toujours dans une phase, disons, de rapport à l'objet »

Étudiant, formation initiale, sociologie.

C'est un cursus difficilement accepté dans l'environnement familial et qui rend perplexes les employeurs potentiels. Par certains côtés, les étudiants constatent que, si la sociologie a contribué à transformer leurs manières de penser, à ouvrir un champ des possibles, elle reste encore peu connue et qu'il est difficile de la « vendre » alors qu'elle constitue le noyau dur de leurs savoirs et savoir-faire (analyse, écriture, écoute, etc.). Ils doivent alors répondre à des questions qui les mettent souvent en porte-à-faux, notamment celles qui concernent l'utilité pratique et professionnelle de cette discipline. En plus de la difficulté de savoir, pour soi, pourquoi l'on poursuit des études en sociologie, il faut être en mesure de convaincre les proches (famille, entourage amical) que l'on a fait le bon choix alors que rien ou pas grand-chose n'est en mesure de le justifier.

*« Beaucoup me demandent : "Pourquoi tu fais ça, qu'est-ce que tu vas faire plus tard ?" Du coup, on doit se battre en plus avec ça. C'est vrai que quand on est en licence, on n'a pas du tout de visu sur comment on se projette après ; on va avoir un visu au plus loin sur la L3 ou le master, mais on n'a pas de visu globalement sur ce qu'on peut faire après. Vous tapez licence de sociologie sur Onisep, par exemple, ils sont pas mal du tout là-dessus, voilà... ça fait vraiment peur [rires]. Après, je le savais, je voulais vraiment partir là-dessus ; un ami m'en avait parlé, ça me semblait extraordinaire, il y avait des choses qui m'intéressaient et qui m'intéressent toujours, mais après, il faut arriver à se battre pour le mettre en pratique dans la vie professionnelle, et ça, c'est une autre paire de manches, c'est vraiment compliqué mais après, on ne m'a pas lancé de cailloux »*

Formation initiale, sociologie, diplômé 2014.

*« Je trouve que je n'ai rien pu vendre sur le marché de l'emploi de ce j'ai appris, en fait, pendant ces années de licence. Parce que, déjà, on n'avait pas de stage professionnel ; je trouve que ça, c'est un désavantage par rapport à ceux qui peuvent sortir d'une licence pro, dans d'autres domaines, après le master 1. Pour moi, je n'ai pas compris pourquoi on avait ce master. Honnêtement, il aurait dû ressembler beaucoup au master 2 dans le sens où j'ai regretté, en master 1, de ne pas avoir d'intervenant. En fait, en master 2, on a eu beaucoup*

*d'intervenants qui nous ont expliqué comment ça se passait dans les entreprises, ce qui se gérait au niveau des instances représentatives, et au niveau des entreprises. Ils ont essayé de nous expliquer comment ça jouait et c'est là où ça s'est décalé de la socio, même un peu beaucoup, mais c'était nécessaire pour la suite de notre parcours professionnel pour justement avoir un palier entre les deux »*

Formation initiale, sociologie, diplômée 2014.

*« Mais c'est vrai que quand j'étais à mon stage à Manpower, au début, c'était : "Une licence de quoi ?" Et très vite, il fallait embrayer sur : "je fais un master pro". C'est dommage, il y a tellement un potentiel intéressant. Mon regret là-dessus, sur la sociologie, c'est que si les gens faisaient un peu de sociologie, on n'en serait pas du tout là, ça ne se passerait pas comme ça. Moi, je le vois même quand j'ai des discussions avec les gens, avec mes amis ou même avec des personnes que je côtoie. Je me dis que je n'aurais pas eu le même discours avant mon BTS et après la sociologie ; je le sens, que je n'ai pas du tout le même discours, la même façon de voir les choses, ou même d'écouter les personnes en face. Du coup, quand je retourne à la campagne, je me dis : "mince, ils sont bruts de décoffrage". Il faut que je m'accroche, alors qu'il y a quatre-cinq ans, j'étais peut-être comme eux. C'est une façon de voir les choses et qui n'est pas évidente à démontrer au quotidien »*

Formation initiale, sociologie, diplômé 2014.

Le choix du master, malgré les difficultés évoquées ci-dessus, représente un investissement qu'il convient de construire en connaissance de cause. Faut-il postuler dans une formation professionnalisante reconnue de type IAE ou poursuivre dans un cursus et avec des gens que l'on connaît déjà sans savoir ce que peut donner le diplôme obtenu en fin de parcours ? Parmi les motivations émises pour justifier le choix du master 2, la recherche d'une certaine sécurité et d'une forme de confort personnel semble prendre le dessus. Non seulement ce choix est la suite logique du master 1, mais s'ajoutent à cela des facilités d'accès d'ordre géographique, certains problèmes financiers ne leur permettant pas d'aller ailleurs (Blanc, Peyrard, 2012). Mais, au-delà, c'est aussi un « choix

de vie » qui s'imposera par le besoin de rester à proximité des siens (famille, amis, etc.). Pour les étudiants en formation continue généralement plus âgés – sachant qu'il n'est pas indifférent d'être en début ou en fin de carrière –, la formation est conçue comme une croisée des chemins et un défi plus important, plus vital, car elle signifie se trouver en compétition avec des jeunes étudiants entraînés à manier les idées, les concepts, et qui sont détenteurs de connaissances spécialisées en sociologie. Aussi, obtenir le diplôme représente pour ces personnes non seulement une performance intellectuelle (plasticité cognitive requise), mais aussi une réussite sur soi (dépasser ses craintes de l'échec).

*« À la suite de mon master 1, je me suis posé la question : IAE, à la fac de droit, j'ai vraiment beaucoup, beaucoup, hésité. C'est aussi des choix de vie. Je me sentais bien dans cette promotion de master, la plupart de mes collègues de M1 continuaient en M2 DIE en l'occurrence, et je pense que c'est un facteur, une composante, essentiels de la réussite dans ses études de se sentir bien. [...] Donc je ne me voyais pas, pour ma dernière année d'études, me mettre un risque supplémentaire de m'intégrer dans une promotion, dans une structure... C'était quand même la fac de droit, même si j'avais jamais décroché de la fac de droit, donc j'étais assez familiarisé. Donc, c'était une non-prise de risque, de rester en DIE, avec la connaissance de l'infrastructure, de la majorité des professeurs, et les intervenants, le programme, m'intéressaient en fait : il y a une intervenante chargée de recrutement, j'aimais bien ses cours, tout un confort d'études »*

Étudiante, formation initiale, sociologie.

*« Je me suis validé en validant un diplôme, parce que le diplôme ne suffit pas pour le travail, mais n'aurait pas forcément suffi [non plus] pour moi-même. OK pour le diplôme, mais il faut que je reconnaisse le diplôme, pour pouvoir dire que ça me valide moi, dans mes nouvelles orientations professionnelles. Si je m'aperçois en cours de formation que ce diplôme n'a pas de valeur, ou si peu de valeur ou si peu de contenu ou qu'il est si peu intéressant, peut-on l'utiliser ? Bon, j'aurai le diplôme, mais je n'aurai pas forcément fêté la réussite de ce diplôme en famille ou avec deux, trois personnes. Mais ce n'est pas tant le diplôme aussi que je fêtais avec quelques personnes, des proches,*

*c'est aussi le fait d'avoir réussi à reprendre des études à mon âge, je validais aussi ça, c'est important, il y a un enjeu par rapport à ça »*

Formation continue, diplômé 2014.

## – LE MASTER PROFESSIONNEL : D'UNE CULTURE GÉNÉRALE ET CRITIQUE À LA CONSTITUTION D'UNE EXPERTISE

Comment passe-t-on de la théorie sociologique à la pratique professionnelle ? Dans quelle mesure représentations et réalités se rejoignent-elles quand on passe de l'université au marché de l'emploi ? Il semble qu'un processus de « conversion » du regard sociologique opère de façon transitoire.

### Acquérir une confiance en soi et dans ses capacités d'analyse

L'université a une plus forte propension à accepter et encourager l'altérité, la diversité, la connaissance de – et la fidélité à – soi-même qu'une école puisqu'elle ne vise pas, du moins au même degré, une professionnalisation efficace (ingénierie technique, commerciale ou financière). Selon R. Wittorski, il est ainsi nécessaire de différencier les formations professionnelles des formations professionnalisantes : « Une formation professionnelle forme son public aux outils, méthodes, techniques utiles pour agir. L'offre de formation s'emploie alors à proposer des situations apprenantes susceptibles de faciliter le développement d'apprentissages méthodologiques et techniques permettant aux stagiaires de détenir progressivement les savoirs mais également les méthodes de travail permettant de traiter efficacement les situations professionnelles qui leur seront proposées dans l'exercice ordinaire de leur activité à venir. [...] Par différence, nous dirions qu'une formation professionnalisante, certes forme également aux outils, techniques nécessaires pour agir dans l'exercice ordinaire du métier, mais cette transmission se réalise en référence aux conduites professionnelles jugées légitimes par le groupe professionnel. Une formation professionnalisante a donc pour enjeu la construction identitaire, le rapport au métier en lien avec l'identité collective. Elle nécessite la constitution préalable ou simultanée d'un

*groupe professionnel capable de tenir un discours sur les bonnes pratiques » (Wittorski, 2012).*

En fonction de cette distinction sémantique, nous serions tentés de penser que le master DIE s'inscrit bien dans une formation professionnalisante qui s'appuie sur des savoirs professionnels et qui permet d'acquérir une certaine légitimité (acquérir des codes de conduite pour devenir consultant ou chargé d'études, par exemple), tandis que les écoles s'inscriraient davantage dans le cadre des formations professionnelles : les identités de manager et d'ingénieur déterminent des registres d'action plus facilement identifiables et dont la légitimité paraît acquise.

*« Il faut pouvoir donner aux étudiants de l'insertion professionnelle ; il faut leur donner les codes qui vont leur permettre d'assurer cette transition entre le monde de l'université et le monde du travail. Ils doivent comprendre le fonctionnement et les logiques qui sont celles de leurs futurs employeurs ; derrière, il y a le langage et des méthodes de travail. Si je devais faire une comparaison entre les modes d'apprentissage à l'école et à l'université, je dirais qu'on est beaucoup plus dans le proactif de l'étudiant dans les écoles, dans le travail de groupe, la conduite de projets, tout un ensemble de choses comme ça qui sont aussi des compétences transversales indispensables pour le monde du travail, mais sur lequel je pense qu'on a quand même [à l'université] des progrès à faire ! Mais après, sur les contenus mêmes, je suis pas du tout à dire : "il faut absolument revoir nos enseignements disciplinaires aujourd'hui pour les adapter à ce qu'on va leur demander demain matin", c'est clair ! »*

Conseillère, SUIO.

Une difficulté demeure cependant pour qualifier le type de formation professionnalisante dont il s'agirait dans le cas du master 2. Comme il a été dit précédemment, l'université n'est pas un cadre très accueillant ou sécurisant ; la sociologie qui est la discipline qui structure les enseignements du cursus jusqu'au niveau master est une discipline souvent malmenée, voire contestée dans sa scientificité, et ses visées ne sont pas directement pratiques, mais interprétatives. En quoi le master DIE permet-il de réaliser la transition nécessaire entre l'université et le monde du tra-

vail afin que les étudiants aient la possibilité de se sentir légitimes dans ce qu'ils sont censés faire par la suite ?

En master « pro », le sentiment d'impersonnalité<sup>29</sup>, très présent durant la licence et le master 1, paraît s'atténuer au profit d'un sentiment de proximité plus grande avec les enseignants universitaires et professionnels, une attention plus importante étant consacrée aux attentes des étudiants qui ont l'impression de toucher enfin du doigt ce qui justifie à leurs yeux les nombreuses années d'abnégation et de sacrifice. La plupart travaillent pour payer leurs études, même s'ils ne bénéficient pas officiellement du statut d'étudiant salarié. Accéder au master professionnel est la consécration d'un parcours parfois accidenté ou un peu chaotique (par exemple, redoublement fréquent en master 1, abandon et reprise d'études). La professionnalisation proposée, dans l'imaginaire que les étudiants peuvent mobiliser au regard de leur formation générale, ne permet pas d'avoir *ex ante* une vision claire des débouchés et rôles professionnels futurs<sup>30</sup>. Le cursus de sociologie en général n'a pas réussi à professionnaliser les étudiants de premier cycle (licence) comme ont pu le faire d'autres disciplines (Dubar, 2004).

En effet, c'est au stade du master professionnel que les étudiants reçoivent enfin, de leur point de vue, 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 informer sur les opportunités du moment : même si leurs trajectoires n'ont pas suivi un plan précis, mais se sont dessinées au gré des contingences et des opportunités professionnelles, les étudiants sont rassurés de savoir que le champ des possibles est peut-être aussi ouvert pour eux. Bien que les conditions d'accès à l'emploi soient bien différentes, le parcours des professionnels leur permet d'entrevoir une richesse de métiers et de fonctions qu'ils n'imaginaient pas au départ. Par ailleurs, ces derniers peuvent faire partager leur passion. Notons qu'au moment de notre enquête, les intervenants étaient parfois des professeurs associés ayant un statut intéressant qui correspondait à un demi-poste d'enseignant-chercheur et qui donc intégrait forfaitairement des fonctions pédagogiques telles qu'un accompagnement personnalisé des stages et de mémoires. Les intervenants extérieurs considérés comme professeurs asso-

29. Ce sentiment repose sur un « style éducatif privilégiant un rapport strictement formel aux enseignés » (Charles, 2015, p. 101).

30. Nous considérons que la formation master professionnel DIE est illustrative d'une réalité intermédiaire entre une formation classique ou générale (disciplinaire) que l'on pourrait retrouver en lettres ou sciences de la nature, par exemple, et une formation spécialisée donnant lieu à des métiers identifiables (par exemple, consultant ou chargé de missions dans les ressources humaines) sur lesquels on peut retrouver (toutes proportions gardées) les étudiants des autres institutions étudiées dans ce rapport.



ciés bénéficient depuis quelques années d'un régime plus restrictif que par le passé, en termes d'heures et de reconnaissance institutionnelle (statut moins honorifique), qui contribue à réduire ce suivi « sur mesure » qui pouvait exister auparavant : temps pris sur les cours pour s'informer de l'évolution personnelle des étudiants, pour s'inquiéter de la recherche des stages ; disponibilité plus importante pour l'encadrement de mémoires... Si les intervenants qui ont connu l'ancien statut persistent à maintenir cet état d'esprit, pour les nouveaux, la tâche paraît plus difficile, surtout s'ils viennent de loin (pas d'indemnisation des frais de transport ou de logement sur place).

*« Moi, j'ai jamais été aussi bien accompagnée à la fac que dans ce master 2 ! Comparé en licence, déjà, les profs connaissaient mon prénom ; en licence, ils connaissent mon numéro d'étudiant. C'est bête, mais... de toute façon, je comprends, on est 180... Je trouvais que M. [le responsable du master] était disponible, tous les professionnels qui nous donnaient des cours nous donnaient un horaire dans la semaine en cas de besoin, il y avait aucun souci. S'il fallait, s'il y avait besoin de discuter, d'échanger, pas de problème. Moi, en début d'année, j'étais pas forcément très confiante parce qu'on n'était pas nombreux à pas venir de socio ; on devait être peut-être cinq et tous les autres avaient fait le parcours socio à fond. Donc quand on a eu les cours de A... il faut s'accrocher parce que... : "mais qu'est-ce qu'il me dit ?", pareil, c'est un personnage aussi, donc... donc voilà, j'étais pas forcément sûre et puis voilà, en discutant avec M., il sait aussi rassurer, et puis motiver. Et puis, je me la suis un peu plus "pété" quand on a eu les cours de comptabilité, je suis plus dans mon élément ; voir un petit peu les autres galérer, ça fait du bien »*

Étudiante, formation initiale, gestion/management.

*« Je pense que ça [les intervenants professionnels] nous a peut-être fait découvrir chez nous des voies auxquelles on n'avait pas pensé. Au tout début de l'année, la première semaine, personne ne voulait faire santé au travail ; au bout d'un mois, ils nous ont fait les cours : on était douze qui voulions faire santé au travail. Parce que des filles passionnées par leur boulot, parce que des filles qui savent donner envie et du coup, moi, ça a éveillé un intérêt exactement comme M. X étant inspecteur du travail. Voilà, je pense qu'il y en a qui se sont posés*

*des questions : "est-ce que je ne pourrais pas, moi, le faire ?" »*

Étudiante, formation initiale, gestion/management.

*« On est peu accompagné du point de vue de la pratique, l'utilisation des outils et aussi la nécessité d'utiliser ces outils... Est-ce que c'est une professionnalisation ? Il y a peut-être un petit hiatus, un petit décalage, entre – du coup – la formation et ce que l'on nous demande de faire dans le lieu de stage, à savoir qu'il y a un petit décalage avec ce que l'on nous a enseigné car ça reste malgré tout encore conceptuel, théorique, voire idéalisé »*

Formation continue, diplômé 2014.

Au terme d'un processus d'acquisition de connaissances générales, ce master représente en fait une première année d'études à visée professionnelle, qui devrait déboucher selon eux sur une spécialisation ; ce que certains réalisent par le biais de formations complémentaires. Pour autant, ils envisagent généralement l'apprentissage sur le tas comme une manière de parfaire leur formation, en appliquant leurs connaissances tout en reconnaissant qu'ils ont des lacunes.

*« Après, moi, ce que j'ai aimé dans cette formation-là, c'est qu'on fait un peu tout, ça nous donne vraiment un regard global sur vraiment l'entreprise dans sa globalité. Mais c'est vrai qu'après, selon les goûts de chacun et les envies de chacun, personnellement, je sais que, derrière, il va falloir que je continue à me former pour vraiment avoir les outils qu'il me faut pour ma vie professionnelle future »*

Étudiante, formation initiale, sociologie.

*« Le master DIE, moi, je sais que j'y ai complètement trouvé mon compte, et même si ça me prend du temps et que ça va moins vite que ce que j'espérais pour bouger professionnellement, je commence à me dire que, petit à petit, j'ai fait le bon choix entre le plaisir et la raison, j'ai trouvé le bon compromis et qu'effectivement j'espère... Rien n'est acquis, mais je commence à me dire – bon là il y a eu une baisse au premier semestre – mais je commence à avoir des contacts et je me dis : "effectivement, mon projet professionnel va peut-être*

*se mettre en place dans le temps”, comme au départ je me l'étais dit, en fait »*

Étudiant, formation continue.

*« Après, c'est peut-être juste un manque d'ambition, c'est peut-être juste parce qu'ils [les étudiants] ont juste envie de ça et qu'ils avaient au contraire de l'ambition plus scolaire que professionnelle. Mais je pense qu'ils sont capables de beaucoup plus surtout vu ce que vous [les enseignants] avez fait pour les étudiants. Vous vous rendez pas compte, mais rien qu'en fin de compte s'exprimer et de prendre la parole, de développer une discussion. [...] Plus sérieusement, en classe, on sent la différence, sincèrement, c'est clair, c'est des personnes intelligentes, vous [les enseignants] en avez fait des personnes très intelligentes »*

Étudiante, formation initiale, gestion/management.

Cette difficulté à se situer dans le cursus est paradoxalement plus forte pour les étudiants et étudiantes issus d'une formation initiale en sociologie que pour ceux et celles intégrant le master – quelle que soit l'option choisie – à l'issue d'un parcours moins linéaire (*i.e.* déjà pourvus d'une expérience professionnelle ou venant d'une formation professionnalisante de type IAE ou école de commerce). Destiné à des étudiants cherchant à acquérir des compétences d'analyse et de diagnostic pour l'accompagnement du changement afin d'occuper des fonctions de consultant ou de chargé d'études, ce master « pro » suppose *a priori* une capacité de recul et de *distan- ciation* qu'une formation initiale seule ne peut procurer sans un minimum d'expérience dans ces matières. La réflexivité induite doit correspondre à une évolution proche d'une « conversion » personnelle que les étudiants pensent être possible dans le temps de la formation à condition d'y être préparés. Contrairement aux discours émis par les « sociologues », et repris comme un refrain par les différentes personnes interrogées, la conversion des postures dans le passage entre théorie et pratique, université et entreprise, semble concerner principalement ceux-là même qui ne pensent pas en être l'objet. Comme l'indiquent des étudiantes venant de l'extérieur (IAE) ou dans le cadre de la formation continue, la transformation des représentations du travail est un point aveugle de la (pré)professionnalisation.

*« Moi, j'ai ressenti... l'adaptabilité des étudiants et de la réflexion tout le temps, tout le temps. Faut pas faire preuve carrément de préjugés ou de stéréotypes ou d'idées toutes conçues, il faut toujours aller chercher plus loin, essayer de comprendre. Je pense que c'est ça la plus grosse attente [des enseignants] finalement »*

Étudiante, formation initiale, gestion/management.

*« Il me semble avoir vu quelques personnes évoluer, mais plutôt dans leur projet professionnel. Je dirais par rapport à la formation pas forcément dans le bon sens, c'est-à-dire un peu dans le sens : "je finis ou j'essaye de finir, mais après, je vais me réorienter vers autre chose, je vais pas forcément mettre à profit le master, que je l'aie ou que je ne l'aie pas". Après, je crois pas avoir vu trop de gens, en tout cas j'ai pas de souvenir de gens pour lesquels j'ai eu l'impression que la formation les faisait bouger par rapport à un futur positionnement professionnel ou autre. J'ai vu des gens, dès le départ, je me suis dit – c'était ma perception à moi – : "ah oui, cette personne-là, elle a l'air très réceptive à telle et telle chose." Voilà, des jeunes qui parlaient de leur petit boulot et on sentait qu'ils avaient déjà beaucoup de recul sur ce qu'ils avaient vécu. À l'inverse, d'autres, je me disais : "hou, il y a du boulot, il va falloir prendre un peu de recul" et puis, en fin d'année, j'avais l'impression que les personnes n'avaient pas forcément bougé dans leur tête »*

Étudiant, formation continue.

Aussi ressent-on nettement, lors des entretiens, un certain désarroi de la part des étudiants « sociologues » qui recherchent en effet l'acquisition d'une boîte à outils que ce diplôme, de par sa conception, n'est pas en mesure de leur donner, sinon très partiellement. Ils tendent ainsi à fuir la théorie, notamment sociologique, en privilégiant les intervenants extérieurs et les modes pédagogiques moins académiques (jeux de rôle, analyses de cas), quand leurs homologues plus expérimentés valorisent les apports théoriques et les interventions de professionnels pour leur lecture distanciée des réalités du travail : mise en cause de leurs schémas de pensée, confirmation de leurs capacités de recul. Concernant les étudiants en formation continue, faire le master DIE, c'est l'occa-

sion de rompre avec des routines, des rythmes de travail éprouvants, et de satisfaire une appétence intellectuelle déçue par la vie professionnelle, bien qu'un esprit pragmatique reste dominant (utilité pratique des savoirs en fonction des situations).

*« On a un échantillon de management, de communication, de GPEC [gestion prévisionnelle des emplois et des compétences]. Moi, je dirais qu'il y a rien en trop parce que tout est bon à prendre, mais après... C'est pas qu'il y en a pas assez, c'est que j'aurais peut-être construit l'année différemment en faisant moins de théorie au début et en entrant directement dans le vif du sujet. Mais sinon, sur la formation en elle-même, en tout cas les matières enseignées, moi je n'ai pas le souvenir où je me suis dit "vraiment ça, ça me servira à rien", j'ai appris vraiment de tout »*

Étudiant, formation initiale, sociologie.

*« Moi, c'est vraiment ce dont j'avais envie en fait. Alors, c'était amusant, d'ailleurs, parce qu'on en a souvent parlé avec les jeunes collègues de la promo et on sentait bien qu'on n'avait pas le même parcours. Eux, étaient un peu à saturation par rapport à cet aspect-là du savoir universitaire et puis, alors, je sais pas pour l'autre collègue qui était en formation continue avec moi, mais moi, en tout cas, c'était vraiment un vrai plaisir »*

Étudiant, formation continue.

*« C'était vraiment ce que je cherchais, j'ai vraiment trouvé ce que je cherchais à ce niveau-là, en termes d'enrichissement intellectuel, en plus je dirais d'épanouissement. C'est vrai que ça faisait une rupture, mais qui pour moi était très confortable par rapport à la vie professionnelle, enfin celle que moi, je menais en tout cas, où en arrivant le matin, bonjour l'agenda. Aujourd'hui, j'ai tel rendez-vous, tel groupe de jeunes, après je vois tac tac tac... Ça va un peu dans tous les sens et puis, on fait plein de choses très polyvalentes. Et ici d'arriver, de se poser et d'écouter, j'ai trouvé ça très relaxant. Mais j'écoutais vraiment, je trouvais ça vraiment super. Et alors bizarrement, c'est marrant, parce que j'y pensais tout à l'heure d'ailleurs, je me dis : "Ha, j'ai peut-être loupé des trucs importants qu'ils ont vus en L3 ou en M1", voilà ! Mais j'ai trouvé ce que je cherchais, sachant que moi, je venais en*

*grande partie pour ça, pour ce côté universitaire, et que moi, j'ai bien apprécié d'avoir le côté, en tout cas je l'interprétais comme ça, le regard critique justement de l'approche universitaire »*

Étudiant, formation continue.

*« On a énormément travaillé sur des études de cas et c'est l'impression de vraiment travailler sur quelque chose de réel parce que je ne veux pas dire qu'on travaille sur de l'irréel, habituellement, mais on voit vraiment l'impact qu'on peut avoir après, ce que vraiment la formation peut nous apporter, quoi ! Ce qu'on peut faire derrière et comment utiliser tous les outils qu'on a accumulés au fur et à mesure avec la licence et le master 1 »*

Étudiante, formation initiale.

*« Notamment le travail sur les vidéos, par exemple une analyse de poste, c'est vraiment super intéressant et moi, par exemple, c'était quelque chose que je connaissais pas du tout, du tout, et c'est vraiment intéressant. Là, pour le coup, très concret et on essaye d'en tirer quelque chose de plus abstrait, de détailler les tâches, les activités, les postures, mais on part vraiment du concret et ça, c'était vraiment chouette et je crois que beaucoup de gens ont apprécié, je crois »*

Étudiant, formation continue.

Pour les étudiants plus rodés aux techniques de GRH, les apprentissages relèveraient plutôt de l'ordre du regard critique quand, pour les étudiants « du cru », l'accès aux méthodes de travail est considéré comme essentiel. Ce décalage entre deux types d'étudiants – entre lesquels on note des types intermédiaires – apparaît aussi au niveau du *mémoire* qui consiste à réaliser, durant un stage à plein temps de trois mois ou plus, une étude mobilisant des connaissances théoriques, tout en élaborant un diagnostic précis d'une situation. À travers le mémoire s'évaluent ainsi les aptitudes effectives à s'insérer dans un milieu de travail, à réaliser des tâches opérationnelles, à satisfaire une demande sociale, à synthétiser les apports théoriques acquis durant la première partie de la formation – et l'ensemble du parcours universitaire – en éclairant l'expérience vécue du stage. Bref, la formation/professionnalisation constitue bien une socialisation difficile tant pour les sociologues que pour

les nouveaux venus. Elle suppose une *hybridation* qui ne va pas de soi entre une culture académique (sans finalité pratique) et un ethos professionnel visant l'efficacité opérationnelle, ce que l'on pourrait appeler expertise. « *L'expert, qu'il rédige un rapport ou émette simplement un avis oral, a pour tâche de rapprocher les différentes composantes d'une "situation problématique" au sein d'une série de jugements, capable de définir une causalité (qui peut être mécanique ou probabilitaire), à partir de laquelle une décision doit être prise. Moins que la détention d'un savoir de spécialiste (qui lui est cependant indispensable), ce qui lui est demandé c'est la capacité de se prononcer sur une conjoncture (ce qui demande donc une capacité d'appréciation, une expérience)* » (Trépos, 1996, p. 50). L'expert devra ainsi respecter et transgresser en même temps les cadres réglementaires et techniques dans lesquels il devra inclure son action (Roqueplo, 1992 ; Trépos, 1996).

Au vu de cette définition, comme le suggère un intervenant, peut-être serait-il souhaitable de changer complètement de formule pour une réelle professionnalisation en alternance qui permettrait d'envisager une plus grande imbrication entre le monde universitaire et le monde professionnel, entre théorie et pratique. Fabriquer cette expertise suppose une intrication de cultures académique et professionnelle qui ne relève pas de la seule responsabilité de l'université.

*« Je me souviens : j'étais au conseil de l'université [de Rouen Normandie] sur la partie alternance et j'ai représenté la Direccte [direction régionale des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi], je l'ai représentée deux ou trois fois et je disais à chaque fois : "on fait un conseil, il y a les étudiants, quelques-uns de l'extérieur, il y a l'université, mais il n'y a aucun professionnel qui était invité" et l'universitaire a répondu : "mais ils ne viennent pas". Il faudrait aller les chercher pour qu'ils viennent, et, du coup, cet amalgame-là ne se fait pas. Or, cela pourrait être une vraie transition parce que le petit stage de quatre mois, voire de six mois, quand ils font six mois, il est une amorce de glissement vers le milieu professionnel. Mais pour moi, il n'est pas encore un glissement vers le milieu professionnel. C'est-à-dire que, quand ils sortent, ils n'ont pas encore acquis cette forme spécifique de maturité parce qu'ils restent étudiants en réalité. [...] C'est*

*un peu ce qu'on dit par rapport aux apprentis : tu sais, au début, les apprentis, ce sont des scolaires en entreprise et à la fin, ce sont des travailleurs qui viennent faire du temps scolaire »*

Intervenant extérieur.

### Assumer une expertise réflexive et critique

Pour les étudiants, l'exercice consistant à passer du monde universitaire à celui du travail s'avère ainsi délicat et difficile : il suppose de quitter une posture théorique bien connue d'eux, qui exige principalement de déconstruire les réalités sociales pour échapper à la production de prénotions ou d'opinions du sens commun qu'ils auraient acquises dans leur milieu d'appartenance (socialisation primaire) ou qu'ils auraient tendance à reproduire de façon mimétique sous l'influence de leur environnement (médias, Internet) sans les questionner. Cependant, les plus concentrés sur leurs études développent des capacités ou qualités qui constituent de vraies compétences visibles en stage : une curiosité et une certaine 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 qui distinguent les enseignements transmis 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). Des entretiens réalisés, il ressort cependant un sentiment général de frustration qui se répartit différemment selon que l'on est issu du cursus de sociologie ou non, avec une nuance concernant celles et ceux qui ont eu un cursus complet ou partiel dans une autre formation – souvent courte (DUT, BTS) – ou qui proviennent de la formation continue.

*« On leur apprend à ne pas être dans des moules, on [l'entreprise] recrute des ingénieurs parce qu'on sait ce qu'il y a derrière et tout, mais on aimerait bien des gens qui sortent des sentiers battus »*

Responsable Cevu.

« De voir les éléments qui permettent de bien poser le problème et le formaliser avant d'essayer de réfléchir sur des solutions, je l'ai pas exprimé comme cela tout à l'heure, mais c'est typiquement une qualité d'un universitaire et ça n'est pas la qualité d'un ingénieur... Il y a des explications, et les explications – c'est forcément un peu caricatural –, c'est de dire : "les ingénieurs sont extrêmement bien formés à résoudre un problème posé", le problème aujourd'hui c'est qu'on est dans un univers d'une telle complexité qu'il nous faut des gens qui résolvent les problèmes posés, mais on a, avant tout, besoin de personnes qui soient capables de détecter les problèmes et de les formaliser. Et que ça, c'est pas la formation écoles »

Conseillère, SUIO.

« Moi, à titre personnel je trouve que c'est sûrement des gens [les étudiants DIE] qui vont être moins formatés, et la représentation que je me fais, qui est peut-être pas juste, mais la représentation que moi je me fais des formations management, etc., c'est plutôt des choses très formatées parce que management en ressources humaines, on met ce qu'on veut et tout et n'importe quoi. Le plan Next [nouvelle expérience des télécommunications] chez France Télécom, qui a conduit à ce qu'on sait, il avait été conseillé par les professionnels du management ! Ma crainte, c'est que, voilà, ces formations techniques et managériales soient plus efficaces sur le marché de l'emploi. Après, sur le fond, j'aurais plutôt tendance à défendre des formations comme le master pro, maintenant je sais pas par rapport à l'intérêt à court terme des étudiants, etc., comment eux vivent ça »

Étudiant, formation continue.

« J'ai trouvé intéressant la problématique, par exemple en première année [IAE], on n'a pas du tout abordé des problématiques type "gestion du conflit", chose que, moi, je trouve importante quand on est dans une entreprise ; ça ne peut pas bien avancer si on laisse ce genre de sujet... C'est toutes ces petites choses-là, oui, c'était du management mais c'est management chef et pas manager ; pour le coup, pour moi, le chef, c'est quelqu'un qui donne des ordres, c'est quelqu'un qui va donner des directives et c'est quelqu'un qui va contrô-

ler. C'était plus comme ça qu'ils m'ont formée en première année de master [IAE] alors que cette année [master pro DIE], on avait plus à remettre dans son contexte, essayer de comprendre le statut social de chacun dans l'organisation. C'est tout ce qui fait la différence, à mon avis »

Étudiante, formation initiale, gestion/management.

« Le fait d'être curieux, d'aller chercher des réponses, de devoir trouver des réponses, de devoir s'intéresser aussi aux choses en général, parce que, c'est vrai, les gens qui ne s'intéressent pas forcément à ce qu'ils font... Enfin je sais que c'est ce qu'on me dit aussi, maintenant : "tu t'intéresses, tu te poses beaucoup de questions, tu essaies de comprendre les choses et puis d'aller jusqu'au bout", je pense que tout ça aussi, ça m'a permis de l'apprendre. Et le fait de réfléchir sur plein de choses et de pas forcément foncer tête baissée. Je veux dire, on m'explique quelque chose, des façons de faire, j'ai besoin de comprendre derrière comment ça se joue et je pense que la socio m'a appris aussi qu'il y avait plusieurs possibilités, en fait »

Formation initiale, sociologie, diplômée 2014.

Les prises de position, face à des commandes ou missions réalisées au cours du stage supposant une analyse critique des situations de travail, comme pourrait le faire un consultant, débouchent souvent sur de l'autocensure. Malgré les avertissements émis en cours pour la négociation du sujet de mémoire avec les directions, les étudiants sont relativement peu armés, voire démunis, du fait même de leur statut de stagiaires. S'ils s'avèrent trop revendicatifs – certains ont dû faire appel à des textes de loi et à leur directeur de mémoire pour résoudre des problèmes d'entente avec leur tuteur –, ils risquent de s'aliéner toute possibilité de conduire ensuite un terrain d'enquête (accès bloqués aux informations et aux acteurs). S'il est possible de partir du principe que c'est à l'entreprise, ou, plus généralement, à tout ce qui est extérieur au cadre académique qu'il revient de former de futurs professionnels et cadres, pour autant l'université est censée assumer pleinement sa mission de formation scientifique et critique, même si cela peut dans un premier temps desservir les étudiants durant

leur stage ou leurs débuts dans des entreprises qui attendent peut-être moins d'eux un esprit critique qu'une certaine docilité, un « formatage », pour reprendre l'expression d'un étudiant en sociologie, face à l'autorité hiérarchique. Si, dans les disciplines scientifiques à l'université, l'on apprend à critiquer – c'est-à-dire juger, situer, comparer, interroger – les savoirs transmis pour acquérir une certaine intelligibilité du réel – ou de ce qui résiste –, en sociologie, identifier, analyser, critiquer les rapports de domination fait partie des enseignements. S'inscrire dans des rapports hiérarchiques ou d'autorité ou jouer le jeu, en étant lucide sur ces questions (abus de pouvoir, infantilisation), peut devenir vraiment problématique (dilemmes), sachant que certains insisteront sur le caractère individuel et limité de la réflexivité acquise face à un milieu professionnel réticent (sauf rare exception) à la remise en cause.

*« Aujourd'hui, je crois qu'on peut être critique quand on a le statut adéquat : quand on est stagiaire et qu'on critique, il faut vraiment tomber sur un employeur qui est hyper ouvert d'esprit et qui accepte bien les critiques. Moi, j'ai essayé plusieurs fois et ça m'est vite retombé dessus : convocation dans le bureau de la cheffe, critiques sur ma manière de m'habiller, voyez ce genre de choses ! Et puis, on a toujours la position des stagiaires derrière, on a toujours envie d'avoir justement une bonne critique pour la soutenance. Donc, du coup, on caresse dans le sens du poil. Ce qui est d'autant plus dur pour moi qui ne suis pas du tout dans cette démarche, c'est une prise sur moi un peu difficile. Je ne suis pas du genre à me laisser faire ; je me sentais plus libre en CDD »*

Étudiant, formation initiale, gestion/management.

*« Je me suis rendu compte que beaucoup de choses que j'avais étudiées, malheureusement, ne pouvaient pas être en adéquation avec ce que je faisais, la critique était absente de cette organisation, je ne pouvais pas évoquer le terme de sociologie sans être prise pour une gauchiste ou un syndicaliste en puissance. Alors, j'étais assez frustrée... »*

Étudiante, formation initiale, sociologie.

*« [...] Je pense que beaucoup de gens n'ont pas cette logique-là [la remise en question] parce qu'ils ont déjà du mal à réfléchir sur eux-mêmes. C'est des gens qui ont du mal à se poser... Enfin, les chefs de service avec qui j'ai pu avoir affaire, soit en stage, soit en boulot d'été, c'est des gens... Ils sont chefs, quoi ! Voilà : "je suis chef, si je suis là, c'est que je suis bon et que les autres ne l'étaient pas assez pour être à ma place", ce qui pour moi n'est pas vraiment un raisonnement. Mais voilà, ils ne sont pas dans cette logique, cette démarche de se remettre en question, de se dire qu'eux aussi, il y a des choses qu'ils ne savent pas. La tête dans le guidon et pas de recul, donc déjà quand on a du mal à le faire avec soi-même, je pense que c'est difficile de l'appliquer de manière plus générale »*

Étudiante, formation initiale gestion/management.

Parfois, *a contrario*, des étudiants revendiquent cyniquement une posture amoralisée (cas très rares) qui affirme l'adaptation à tout prix comme principe d'action, voire comme règle d'or, du stagiaire et du futur professionnel. Les questions éthiques restent un point aveugle de la formation (pas d'enseignement spécifique). Elles n'ont d'ailleurs pas été abordées spontanément (ou exceptionnellement) durant les entretiens et ne suscitent pas d'intérêt majeur, ou seulement après coup quand on interroge les personnes sur cet aspect de la formation. Cet oubli peut indiquer soit qu'il s'agit d'une évidence partagée par tous, un non-dit qui fait consensus, soit à quel point étudiants, enseignants et intervenants sont fixés sur des objectifs visant à mettre en conformité la formation en fonction des possibilités d'emploi. Cet oubli – qui est peut-être aussi un déni – révélerait en fait les crispations suscitées par la situation socio-économique actuelle qui inciterait à établir d'autres priorités. Si des travaux et des enseignements soulèvent des sujets d'actualité, des problèmes de savoir-être à adopter et à développer, ces préoccupations restent périphériques ou limitées à l'action individuelle. Il n'en reste pas moins vrai que, lors de la soutenance du mémoire, ces dimensions éthiques sont évaluées à l'aune des capacités de distanciation dont l'étudiant s'est normalement rendu maître et sur lesquelles le jury pourra émettre une réserve et, au besoin, en sanctionner l'absence trop manifeste.

« C'est vrai que, maintenant que vous en parlez, oui, c'est marrant, je n'y ai pas pensé alors que pendant la formation, plusieurs fois, je me suis dit – mais je sais pas dans quelle partie de la formation ça pourrait rentrer... Mais c'est vrai que professionnellement, on se dirige à la suite du DIE dans des secteurs où on va travailler sur l'humain et toucher à des choses très sensibles. Et effectivement, ça m'est arrivé de me dire par rapport à certains étudiants... alors c'est pas lié à la personne en elle-même, mais simplement à un vécu plus court et une expérience professionnelle plus courte, de me dire : "ah ouais, cette personne-là, elle prend tout au pied de la lettre et quand elle va être en situation professionnelle, soit ça va être très dur pour les autres, soit ça va être très dur pour elle", simplement parce qu'elle avait pas le recul et suffisamment conscience du côté interactions humaines, etc. Mais, oui, c'est vrai que la dimension éthique, effectivement, il me semble, n'est pas abordée, en tout cas pas explicitée telle quelle. Alors que c'est vrai que, professionnellement, ça doit être quelque chose d'important. On parle de souffrance au travail, dans le droit au travail, on parle aussi des droits du salarié, de la sécurité, des risques psychosociaux, donc on le sent bien, qu'il y a des sujets sensibles. On parle aussi de revenus, de chômage, enfin des choses qui sont importantes dans la vie, mais effectivement c'est peut-être possible d'aller plus loin dans un travail – pour les jeunes étudiants – de prise de conscience des enjeux éthiques quand ils seront en poste, effectivement. Oui, ceci dit, c'est jamais acquis d'avance, ça peut aussi être ça, effectivement : apprendre à construire son positionnement en tant que professionnel sachant que dans les situations de travail collectives, il y a jamais les bons et les méchants et peut-être que cet aspect-là, effectivement, nous manque, oui ! »

Étudiant, formation continue.

« Ils [les intervenants] sont assez francs sur le côté : "ça, ça se fait pas, ça, ça se dit pas, il faut avoir telle posture". Justement, je pense que ce qu'ils nous apportent vraiment, c'est la posture qu'on peut avoir professionnellement face à nos futurs employeurs ou nos futurs collègues. Je pense que c'est... Ils nous apprennent pas, mais je

pense que c'est subjectif, ils s'en rendent pas compte eux-mêmes, mais ils nous reprennent souvent sur nos manières de parler quand on fait des mises en situation, on a fait beaucoup de jeux de rôle et là, ils nous disent vraiment : "là, tu as été un peu trop familière". Ils nous apprennent plus les attitudes à adopter, les codes à avoir dans le milieu du travail »

Étudiante, formation initiale, sociologie.

## – DEVENIR CADRE : UN « HORIZON DES POSSIBLES », PAS UNE FINALITÉ EN SOI

La possession d'un master donne à espérer un statut beaucoup plus difficile à obtenir avec une formation professionnelle courte ou une licence « pro » qui, *a priori*, aurait été un investissement plus rapidement « rentable » pour entrer sur le marché de l'emploi. La difficulté principale réside dans le fait de se positionner sur le champ de l'efficacité pour ensuite envisager d'acquérir une compétence suffisante qui permettrait de se sentir légitime en tant que cadre.

### Un statut désirable qui doit être compatible avec un parcours personnel et une personnalité

Le niveau de diplôme est conçu comme un signe de distinction qui suppose des étapes : acquérir une certaine polyvalence, être agent de maîtrise, obtenir une situation stable, etc. Du point de vue d'une professionnelle à l'écoute des étudiants, la définition officielle et la pratique ne recouvrent pas les représentations des étudiants mettant en exergue avant tout la responsabilité pour définir un cadre. Point de vue qui sera confirmé par les entretiens (*cf. infra*).

« Qu'est-ce qu'une fonction cadre ? J'ai pas beaucoup réfléchi à ça... C'est vrai que la fonction cadre telle qu'on la définit dans l'entreprise, c'est une position au regard d'une caisse de retraite complémentaire, c'est un droit, etc., etc. Il y a cette [première] définition stricte de la fonction cadre qui appartient réellement au monde de l'entreprise, à sa réglementation, à ses modes de gestion, et qui

*a un sens pour l'Apec. Pour nos étudiants, très franchement, si tu leur demandes de définir ce que c'est qu'une fonction cadre, jamais ils iront chercher une définition comme celle-là. Pour eux, c'est un poste où ils ont le sentiment d'avoir des responsabilités, ou un poste où ils n'ont pas le sentiment d'avoir des responsabilités, ce qui est quand même très différent. Le marché du travail, c'est pas que le secteur privé, il y a la fonction publique en général ; je veux dire tu peux être responsable d'une asso[ciation], là je parle d'économie sociale, vachement importante, rayonnante et tout : t'es pas cadre, pas forcément. Donc pour l'étudiant c'est d'abord [deuxième définition] un sens en termes de responsabilité ; ça peut ensuite se traduire quand il est dans un service dans la logique dont on parlait tout à l'heure, mais en premier, c'est prendre des responsabilités ou pas. Parce que, troisième définition du cadre, le cadre est un chef. Ce qui est une troisième façon de définir le cadre, le cadre est un chef dans une structure hiérarchique et voilà ! Il y a de plus en plus d'organisations qui ont des structures plus souples, c'est pas pour rien qu'on parle des organisations de projets où tu peux être chef pendant trois heures et plus chef du tout pendant les deux heures qui suivent, etc., et de ce point de vue-là, ça aurait besoin d'être un petit peu dépoussiéré, toutes ces questions. Moi, j'ai quand même le sentiment que le critère principal des étudiants, vu de l'université avant qu'ils partent, c'est qu'on est quand même sur l'épanouissement au travail. Ce qui n'est pas forcément un objectif toujours atteint et que, entre guillemets, dans "épanouissement au travail" il y a "pouvoir être à la hauteur de mes aspirations, avoir un certain nombre de responsabilités". Et c'est à ce moment-là qu'ils se définissent un peu cadre »*

Conseillère, SUIO.

Certains étudiants s'imaginent dans des fonctions de consultant en GRH, tout en sachant que, pour la plupart, l'accès au statut de cadre ne sera pas automatique. En cela, le discours produit durant l'année de master « pro » sur les possibilités d'emploi ultérieur (et plus encore depuis deux ou trois ans) ne participe pas d'un simulacre auquel se soumettraient malgré eux les étudiants. Il leur faut bien admettre en effet que l'accès à l'emploi est devenu plus difficile que pour leurs prédécesseurs<sup>31</sup>. La vice-présidente respon-

sable du Cevu, chargée des questions pédagogiques et de l'administration des diplômes, estime que les étudiants sont à même de devenir cadres et que les entreprises ont tendance à reconnaître aux étudiants universitaires des capacités d'initiative et de résolution de problèmes – ou plutôt de problématisation – tout à fait pertinentes.

Être cadre paraît un projet à portée de main, mais dans un avenir incertain où beaucoup de facteurs sont à prendre en compte et où la chance semble jouer un rôle important, au-delà des efforts que l'on peut fournir et des mérites personnels. Si le statut de cadre paraît ainsi quelque chose de valorisable, surtout si l'on est issu d'une famille dont l'un des membres possède déjà cette position au sein d'une entreprise, il suppose toutefois de satisfaire avant tout d'autres conditions : stabiliser sa situation en obtenant un CDI ; acquérir l'expérience nécessaire pour être en mesure de ne pas se limiter à des fonctions précises. Enfin, le rapport aux affects dans les relations de travail – qui leur paraît difficile à gérer du fait de leur jeune âge – suppose d'appliquer des connaissances en management dont les uns et les autres pensent maîtriser en partie les principes sur le plan technique, mais pas forcément sur le plan humain : la gestion des relations entre collègues, des conflits, du mal-être au travail. Or, être cadre expose à ce genre de situation. Si les représentations concernant les cadres sont d'emblée ambivalentes, certaines personnes interrogées signalent que des organismes locaux participeraient à ce sentiment en encourageant par exemple de jeunes diplômés à se présenter dans un premier emploi comme consultant junior, ce qui semble présomptueux et dans tous les cas prématuré en début de carrière.

*« [...] Maintenant je sais que moi, si effectivement j'avais ce statut [de cadre] au sein de la société dans laquelle je suis, ça ne serait pas du tout ça en fait, ce serait un statut où, effectivement, j'aurais évolué, mais sans statut d'encadrement : du coup, ce n'est pas cohérent, mais c'est comme ça. J'ai déjà tous les horaires que je veux, c'est très flexible. Après, le statut de cadre, pour moi, ce n'est pas une finalité en soi. Ce qui est une finalité, c'est, je pense, d'avoir un salaire que l'on juge correct, où l'on puisse effectivement se projeter dans l'avenir et avoir un poste dans lequel je puisse m'épanouir et aussi avoir quand même... Le statut cadre, c'est aussi avoir une reconnaissance de*

31. On observerait toutefois, selon l'Ovefip de l'université de Rouen, une inversion significative de tendance entre les promotions 2010 et 2011 : positive pour l'insertion professionnelle des master 2 (six mois après obtention du diplôme), mais négative pour le type d'emploi (précarité plus forte, secteurs privé et public confondus). Cette tendance à la précarisation paraît s'être arrêtée depuis 2012-2013 (886 questionnaires exploitables) avec l'observation d'une croissance des emplois stables dix-huit mois après l'obtention du diplôme de master : 60 % des sortants obtiennent un CDI (Ovefip, 2014a, 2015b).



*quelque chose aussi, d'un travail. Après, ce n'est pas forcément une finalité pour moi »*

Formation initiale, sociologie, diplômée 2014.

*« Comme fonction : je dirais avoir des responsabilités, j'aimerais en avoir davantage, diriger des équipes, mais pas des équipes de cent cinquante personnes, des équipes de quatre ou cinq personnes, d'être sur des tâches de conseil, d'accompagnement et puis, si je m'en sens les capacités, retourner sur des fonctions un petit peu plus commerciales avec notamment la relation clientèle sur tout ce qui va être les dispositifs RH, donc du recrutement, par exemple. Ça peut être aussi de la formation en entreprise... Voilà, je ne suis pas fermé sur une seule chose parce que je me dis que ça risque d'être compliqué les mois qui vont venir, donc de se fermer sur un seul métier ou sur une seule fonction, c'est au jour d'aujourd'hui aller droit dans le mur »*

Formation initiale, sociologie, diplômé 2014.

*« Certains organismes nous contactent pour des postes de cadre, je crois que parfois ils sont en décalage là-dessus. Je vois l'une de mes collègues qui est allée les voir et qui est tombée sur une dame qui lui a suggéré de proposer ses services en tant que consultante dans les entreprises. Je pense qu'il faut se mettre à la place de la personne qui sort d'études, qui a fait six mois en tant que chargé de recrutement qui va aller toquer à la porte d'une entreprise et qui va dire : "je vous propose mes services, je sais tout mieux que vous et je vais analyser tout, et je vais faire un truc de fou". Non, non ! Et même les intervenants avec qui on a pu discuter, qui sont consultants, nous le disent très bien : on ne devient pas consultant comme ça. Consultant junior, il y en a beaucoup sur Internet, mais combien sont en poste ? Beaucoup moins, beaucoup moins. On devient consultant avec l'expérience et imaginons qu'on est chef d'entreprise, il faut se mettre à sa place. Il ne va pas prendre un consultant junior, il va prendre un consultant qui a fait ses preuves ailleurs. C'est pour ça qu'au niveau des cabinets de conseil, il y a ces possibilités-là de rentrer par le bas et de monter après en interne. Ça, c'est plus intéressant »*

Formation initiale, sociologie, diplômé 2014.

Si cadre peut être une fonction et un statut envisagés comme accessibles ou souhaitables, c'est pour les avantages qu'il procure : salaire, retraite et facilités diverses (horaires plus souples, autonomie). Parfois, il constitue un objectif recherché par atavisme familial du fait de la reproduction d'une position ou fonction sociale liée à un type de socialisation primaire (parents ou proches cadres). Ces aspects sont largement contrebalancés par les contraintes qu'il suppose : horaires importants, disponibilité, responsabilité vis-à-vis des autres salariés et de la hiérarchie. D'autre part, certains ont constaté que les cadres étaient aux abois car débordés et que leur venue en qualité de stagiaire était très appréciée, ce qui ne constitue pas forcément un encouragement à devenir cadre plus tard afin de bâtir un mode de vie au travail plus intéressant et plus confortable.

*« [Devenir cadre] là où je suis, oui ; là où j'étais, non : il n'y avait pas du tout d'évolution possible. Donc, c'est possible [de devenir cadre]. Après, qu'est-ce que ça m'inspire ? L'Apec. Je pense tout de suite à ça du fait que mon conjoint est là-bas, il est au contact de cadres toute la journée ; pour moi, ça reste un statut. Hormis les horaires – qui sont assez fictifs, effectivement le choix de travailler longuement à certains horaires, d'être indépendant entre guillemets, bien que, maintenant, il y en a beaucoup qui doivent badger aussi, qui sont soumis au badgeage –, pour moi ça ne représente pas forcément un accomplissement de carrière parce que le fait de rester au statut d'agent de maîtrise, ça ne me choquerait pour le moment pas plus que ça. Après, voilà, le statut de cadre, c'est aussi des avantages particuliers, mais pour moi, ce n'est pas forcément une finalité en soi »*

Formation initiale, sociologie, diplômée 2014.

*« Consultant, ça fait plus classe – c'est vrai – que formateur, je vous le cache pas, mais je me reconnais mieux que dans le terme de cadre. Par exemple, les postes d'encadrement – donc dans le social, chef de service ou autre – m'attirent moins que les postes dans la formation, dans l'intervention, dans les organisations. Non pas que je ne les trouve pas intéressants, mais je trouve que c'est plus lourd, c'est-à-dire qu'il y a plein de choses intéressantes à faire, mais assez souvent, on est – je pense – absorbé par la vie des institutions, toutes*

*leurs contraintes. Que l'intervenant, le consultant, le formateur, ils se baladent... »*

Étudiant, formation continue.

Le fait d'être une femme complique également la perception des chances d'accéder au statut de cadre. Les femmes interrogées à ce sujet n'envisagent pas d'obtenir le statut cadre avant 30 ou 35 ans, après avoir fait des enfants et pas avant d'avoir atteint un niveau de compétence et de salaire satisfaisant, sachant qu'existent des disparités entre homme et femme. À ce niveau, deux perceptions dominent : une, plutôt pessimiste, relève les freins ou le plafond de verre auxquels sont soumises les femmes en général – même celles qui ne veulent pas avoir d'enfants – et une autre, plus optimiste, insiste sur les choix que l'on fait en connaissance de cause. Il n'y aurait pas de fatalité, mais l'évolution de son parcours professionnel dépendrait grandement de son engagement personnel et d'une politique d'établissement particulièrement favorable à la mobilité interne.

*« Ben, disons, parce que je suis en contact direct avec les personnes qui réalisent les paies à Pôle emploi, je peux m'apercevoir qu'il y a des disparités entre les hommes et les femmes parce qu'effectivement, alors après chacun peut faire des choix, je sais qu'il y a plusieurs de mes collègues, parce qu'elles ne trouvent pas d'emploi, font des enfants et, après, penseront à leur avenir un peu plus tard. Après, ça dépend du choix que l'on a fait, je pense aussi ; moi, s'il n'y avait que moi, j'aurais des enfants maintenant, mais je me dis que c'est trop tôt parce que j'aurais trop peur de mettre en péril la possibilité de CDI. Je pense effectivement, c'est malheureux à dire, mais il y aura toujours des disparités entre les hommes et les femmes. Après, le fait que l'on soit une femme, ça décale un peu l'échéance, on va dire, mais après, il n'y a pas d'âge aussi pour avoir le statut de cadre. Je pense que c'est en fonction aussi de l'investissement »*

Formation initiale, sociologie, diplômée 2014.

*« Une cadre de mon âge, c'est juste pas possible, ça fait trop peur. Le CDI que j'ai à l'heure actuelle, et lors de mes entretiens de recrutement, on m'a très clairement posé la question de la maternité ou pas. C'est un obstacle juste absolu et que le statut de cadre chez une femme est difficilement*

*accessible avant 38 ans parce qu'on est un investissement beaucoup plus fiable : une personne qui n'aura pas d'enfants après 38 ans. Entre 27 et 30 ans, elles [les femmes] font leur enfant, dix ans le temps qu'il est à l'école, 38 ans c'est rentable pour embaucher une femme cadre. Pour moi qui ne souhaite pas avoir d'enfants, c'est très compliqué et en l'occurrence, pour mon CDI actuel, on m'a posé la question, vraiment. Et même à l'heure actuelle, quand je leur demande : "Vous m'avez crue ?", la réponse est non. Mais bon, je leur dis que j'ai été honnête.»*

Formation initiale, sociologie, diplômée 2012.

*« Quand j'ai eu mon bac, je voulais devenir cadre, obligatoirement parce que depuis toute petite, mon père est cadre. Dans la famille on a toujours voulu plus ; et cadre sans connaître la définition exacte, je ne la connaissais pas – encore moins à 18 ans – mais c'était la responsabilité, la plus-value de l'entreprise, c'était l'aboutissement d'un projet professionnel. J'ai intégré la structure où je travaille actuellement aussi parce que le challenge, le projet, était juste idéal pour moi, aussi parce que la majorité des responsables recrutement sont devenus responsables d'agence au bout de cinq ou six ans, en l'occurrence avec le statut de cadre. Ils fonctionnent comme ça, c'est leur politique, c'est eux qui font monter en grade directement, donc c'est un horizon très clair, plus qu'un horizon, c'est une ligne de mire écrite en rouge. On y adhère ou pas, c'est le but à avoir »*

Formation initiale, sociologie, diplômée 2012.

## Un imaginaire en perte de vitesse ?

Être cadre suppose, pour une majorité de personnes interrogées, hommes ou femmes, une personnalité ou des dispositions particulières, de savoir donner du sens à ce que l'on fait, de fixer avec la hiérarchie les normes de travail. Quand le sens du travail disparaît, être cadre devient 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. Si atteindre le statut de cadre représente une possibilité, ce n'est pas envisagé comme forcément souhaitable ou désirable. Cela suppose des qualités personnelles qu'il est diffi-

cile d'évaluer chez soi en début de carrière, sans compter la prise de conscience d'une forme d'usure due à la longue aux responsabilités.

*« Ça dépend comment on gère la pression, c'est juste ça. Si on arrive à bien gérer la pression aujourd'hui, le poste de cadre, c'est viable, mais ce n'est pas fait pour tout le monde. Que ce soit homme ou femme, il n'y a pas de différence. Il y a des personnes qui vont être faites pour être cadre. Quand on est cadre, on a des responsabilités et les responsabilités, ça amène du stress, le stress, ça amène plein d'autres choses. Il faut savoir gérer son stress et être organisé, savoir déléguer. Le problème de beaucoup de cadres, c'est qu'ils n'arrivent pas à déléguer le travail et ils se retrouvent avec une masse importante de travail et ils sont totalement débordés, ils sont stressés, ils font un burnout et, du coup, il y a un problème. Je n'ai pas eu l'occasion d'avoir un poste en tant que cadre, mais quand j'avais à Manpower le projet Renault, j'avais énormément de responsabilités au niveau des personnes qui étaient engagées dans l'entreprise, au niveau des sessions de test. Il y avait beaucoup d'attentes derrière, après il faut savoir juste prendre du recul dessus. Après, c'est plus facile à dire qu'à faire, mais si on arrive à prendre le recul suffisant, le poste de cadre est viable »*

Formation initiale, sociologie, diplômé 2014.

*« La définition pratique de cadre, pour le coup, ce serait que des désavantages. Il faut être honnête, ce n'est pas du tout un atout d'être cadre à l'heure actuelle : les cadres sautent deux fois plus vite, ce sont des fusibles. Quand une entreprise va mal, on fait sauter les cadres. Les conventions ne sont pas forcément favorables pour nous ; les heures ne sont juste pas comptées. Il y a des augmentations de salaire, on ne va pas se le cacher. En tout cas il faut qu'il y en ait une, on passe un coefficient]. Côté pratique, cadre, ce n'est pas une plus-value : je pense que la plus-value, c'est le côté social. Pour moi, la définition de cadre, la définition un peu sociale de cadre, c'est : on a effectivement une place particulière. On n'a pas la même compréhension, c'est peut-être de l'orgueil, je le conçois, mais quand on se présente en tant que cadre ou en tant qu'ouvrier, il ne faut pas être hypocrite, je pense qu'on a une place sociale plus importante »*

Formation initiale, sociologie, diplômée 2012.

*« J'ai le statut de cadre, sachant qu'il y a le statut et la fonction. Je suis cadre A, mais dans la fonction publique, tout le monde est cadre B, C, etc. Je n'ai aucune personne sous ma responsabilité, je n'encadre que mon armoire. Normalement, un cadre, ça encadre. Par contre, si je devais être cadre, il faudrait d'abord que je passe un concours, et ensuite c'est encadrer des gens, des administratifs lors de missions rémunération, paie, et finalement non, c'est beaucoup moins intéressant que ce que je fais pour moi actuellement : la petite stratégie que j'ai mise en place me convient pleinement sans devenir cadre. Être cadre, ça reviendrait à avoir un titre, mais j'ai jamais souhaité encadrer des gens parce que c'est trop chiant, trop chiant aussi pour eux, c'est insupportable d'avoir cette position selon moi. Je suis toujours resté à l'idée qu'il y a des dominants et des soumis. Je suis peut-être très bête, mais j'en suis resté à ça »*

Formation continue, diplômé 2014.

*« Je vois par rapport à mon père qui s'ennuie dans son poste de cadre, et parfois il me dit : "t'as la chance d'aller avec le sourire au boulot". Oui, je pense que c'est une évolution, une maturité à acquérir, peut-être que l'on est usé aussi, on peut se le dire au bout de trente ans de carrière professionnelle. On peut se dire qu'on préfère ne pas être cadre et aller avec le sourire au travail. Dents de scie. Une carrière professionnelle, ça se rêve, mais ça ne se concrétise pas forcément »*

Formation initiale, sociologie, diplômée 2012.

Au vu des commentaires produits par les personnes rencontrées, on peut s'interroger sur le sens qu'acquiert 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 (attrait de l'entreprise privée) ou culturellement (par atavisme familial). Une désillusion sur les avantages matériels et symboliques de la fonction de cadre semble envahir les pensées de jeunes en début de carrière ou d'autres plus avancés dans leur parcours (formation continue). Ce sentiment est parfois relayé par des personnes proches (conjointes ou parents). Si la fonction d'encadrement peut conserver 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 rentable). Certaines des personnes interrogées officient parfois en qualité de recruteur de cadres et ont donc une connaissance des caractéristiques attendues, avec un effet miroir qui va optimiser par anticipation le comportement à adopter pour, un jour, accéder à ce statut (principe du groupe de référence). La difficulté soulevée par celles-ci tient au fait qu'elles font office de cadres, mais ne sont pas reconnues en tant que tels, et que cette situation peut durer. Le cadre n'inspire pas d'imaginaire particulier dans la mesure où il ne signifie pas – ou plus – 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.

*« J'étais un peu coincé au niveau de ma situation administrative. J'ai dû accepter déjà un travail qui me permettait de prolonger mes papiers, je connaissais le sujet. C'était bien car c'était le prolongement du projet, mais j'étais obligé d'accepter une position inférieure car j'étais embauché en tant qu'assimilé éducateur spécialisé, déjà j'étais donc obligé de négocier, sinon les cadres coûtent très cher [...]. Je dois aussi admettre que c'était un peu, comment dire... le directeur a fait du social pour moi, il m'a embauché pour m'aider. [...] j'étais dans un coin, toujours en attente des autres démarches. J'avais des choses à faire, mais j'attendais pour dynamiser mon travail, mais je ne l'ai pas eu, donc si j'étais considéré comme cadre là-bas, je n'ai pas participé à un comité d'encadrement »*

Formation initiale, étudiant étranger, diplômé 2014.

*« Je pense effectivement qu'un cadre a quand même plus de culture qu'un ouvrier et il doit le faire ressentir. C'est un investissement, on investit sans risque dans ce qu'il est, mais on investit avec risque dans ce qu'il deviendra et dans ce qu'il va apporter à l'entreprise. Et ce qu'il va apporter à l'entreprise, si ça se trouve, ça peut être une super belle ambiance parce qu'il a de l'humour. Si l'entreprise un jour se dit : "on va faire porte ouverte" et que, par ses loisirs personnels, il a un réseau, ou qu'il peut faire un flyer parce qu'il s'y connaît en informatique, il adore ça. Ça, c'est la plus-value parce qu'il s'est intéressé à plein de choses et sur l'environnement professionnel ; on va*

*parler d'autres choses que "Loft Story" ou "La machine à café". On va plus parler des attentats, de politique, des élections qui se préparent. Du coup, je me force, par exemple, je m'abonne à des alertes sur tout ce qui se passe dans la région économiquement, sur le bassin d'emploi... »*

Formation initiale, sociologie, diplômée 2012.

Se pose ainsi la question de savoir s'il s'agit d'un label qui garantirait une équivalence de qualification et de compétences, notamment dans l'encadrement de personnels ou un laissez-passer, c'est-à-dire le moyen de garder un niveau de salaire et de responsabilité dans le cas d'un changement de fonction ou d'employeur. Dans une société du risque, c'est une forme d'assurance dont un étudiant peut douter de la fiabilité quand l'accès au travail est déjà une épreuve.

*« Statut de cadre, c'est un objectif professionnel, c'est une ambition professionnelle, une chose à avoir, à garder à tout prix, je ne sais pas encore, mais à avoir un jour. Ça peut être la carte blanche, un laissez-passer, comme on a eu notre carte de licence pour passer en master. C'est comme le bac, la carte d'identité quand on passe des frontières ; bon, je suis cadre : je peux passer sans ce passeur. C'est encore plus dans l'administration, à la CREA, ils sont à fond dans les portes fermées entre échelons »*

Étudiante, formation initiale, sociologie.

*« C'est un échelon professionnel, pour lequel on sait qu'on ne descendra pas parce que si on quitte une entreprise, un an ou dix ans après avoir été cadre, on sait que l'on peut faire valoir ça, on peut avoir des prétentions salariales différentes, on va se vendre en tant que cadre. Et pourtant, c'est pas du jour au lendemain que l'on a une promotion, que l'on a les compétences complémentaires supérieures, pas du tout. Mon conjoint a été promu cadre, il y a une semaine de ça, il n'est pas plus intelligent, il n'a très clairement pas plus de compétences en management, mais s'il quitte l'entreprise, il pourra se vendre comme cadre. C'est ce que je veux dans cinq ou dix ans. [...] C'est en quelque sorte un label qualité. On sait que l'on pourra, que c'est une voiture avec des options que les autres n'auront pas et que l'on ne va pas baisser le prix parce que cette option, on l'a »*

formation initiale, sociologie, diplômée 2012

## BILAN D'UNE (PRÉ) PROFESSIONNALISATION : UN CHOIX PAR DÉFAUT ?

L'étude visait à comprendre comment les étudiants d'un master 2 de sociologie étaient en mesure de comprendre rétrospectivement leur parcours universitaire au regard de leur trajectoire au sein de l'université et à l'issue de celle-ci (accès à l'emploi et projet professionnel). De l'ensemble des entretiens réalisés (étudiants, enseignants, responsables pédagogiques, personnel administratif), il ressort un sentiment général où se mêlent dans une grande ambivalence à la fois un grand scepticisme sur les capacités qu'a un tel diplôme de donner une vision claire de l'avenir professionnel – sachant que le contexte est mouvant et que cette formation prépare à des postes de responsabilités atteignables seulement dans un futur relativement lointain – et un espoir raisonnable pour les étudiants d'accéder de façon satisfaisante à des responsabilités (même pour des étudiants scolairement moyens), dans la mesure également où l'on croit en ses chances de réussite professionnelle.

Les réformes universitaires engagées depuis quelques années (LMD<sup>32</sup>, autonomie des universités) représentent une dimension institutionnelle qui complexifie cette vision de l'avenir offerte par une formation de ce type : moyens défailants, logiques administratives déroutantes pour les différents acteurs engagés sur le terrain (enseignants, conseillers, responsables). Le message qu'il serait possible de produire pour rassurer les étudiants semble se brouiller au fur et à mesure des transformations mises en œuvre : maquettes composées selon des injonctions contradictoires, politique d'établissement brouillonne ou confuse pour répondre à des réductions budgétaires successives. Il paraît participer d'un sentiment d'incertitude alimentant anxiétés et doutes personnels. Ceux qui semblent en mesure de réussir dans ce cadre anémique – que réduit malgré tout le master 2 du fait d'une plus grande proximité avec les enseignants – sont des étudiants qui possèdent déjà les codes de la réussite pour venir d'un milieu professionnel en rapport avec ceux visés dans le domaine du conseil, des ressources humaines. Ils ont eu parfois

également un parcours scolaire en adéquation avec les perspectives offertes par le diplôme en question : prolongements d'études suite à une formation courte ou dans le cadre d'une formation continue ; expériences dans le domaine des relations humaines.

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 réputées sélectives. Sans notoriété avérée, sans accompagnement individualisé comme pour les établissements précédemment cités, du fait d'une pédagogie de masse, l'université procure pour autant un espace et un temps spécifiques propices à l'élaboration d'une prospective personnelle et professionnelle. Sont indéniablement reconnues les possibilités de développer une culture personnelle, un sens de l'analyse, des capacités rédactionnelles, d'écoute, une approche du milieu professionnel avec un minimum d'outils de travail afin d'assurer l'essentiel des tâches au démarrage de l'activité professionnelle (avec un certain nombre de lacunes compensables par l'expérience). En interrogeant les étudiants, on constate que la plupart d'entre eux envisagent d'intégrer un service de GRH. Au vu des informations obtenues auprès des personnes diplômées, beaucoup d'entre elles ont tendance à restreindre leur activité au recrutement comme seule alternative possible au chômage en début de carrière, alors qu'elles peuvent aspirer également à des fonctions de chargés d'études ou d'encadrement dans des collectivités locales, par exemple. En fait, au sortir de la formation DIE, les étudiants peuvent se projeter dans un monde incertain et changeant dans la mesure où ils auront travaillé sur les conditions de leur propre évolution personnelle. Si ce master n'est pas en mesure d'assurer facilement l'accès à un emploi, comme l'ensemble des 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. ■

32. Licence, master, doctorat.

## –CONCLUSION GÉNÉRALE–

Notre recherche révèle, dans l'école de commerce, l'école d'ingénieurs et l'université étudiées, trois archétypes de professionnalisation très différents en nature, en portée et en intention : nous les nommons respectivement professionnalisation « intégrée », « scindée » et « latente ». En lien avec ces divers types de professionnalisation, notre enquête souligne aussi, chez les étudiants, trois rapports fortement différenciés à eux-mêmes, au temps et à l'espace puisque leur degré d'autodétermination, de « disponibilité » et de perméabilité au monde extérieur varie fortement d'une institution à l'autre, renvoyant à trois formes d'injonctions implicites : « deviens qui tu es » pour l'école de commerce, « deviens qui tu veux » pour l'école d'ingénieurs et, enfin, « deviens qui tu peux » pour l'université.

À Neoma, la professionnalisation est « intégrée » dans la mesure où l'école intervient, en son nom, sur la totalité de la personne – dans sa dimension scolaire, affective et sociale comme dans l'intégralité de sa carrière – par le biais d'une cotisation à vie à l'association Neoma Alumni. Elle se développe par l'introjection progressive de la logique de marché dans l'univers scolaire et du futur dans le présent, d'une part, et par l'inféodation progressive de l'académique et de l'intellectuel au professionnel et à l'utile, d'autre part. Toutes ces dimensions forment un tout indissociable, relié par la figure du projet, entre les cours, les stages, la vie associative, le « ici et maintenant » et la carrière à long terme. On pourrait presque parler, pour reprendre les règles du théâtre classique, d'« unité de temps et de lieu ». Toutes les expériences, les rencontres – esquissant déjà des réseaux – et les activités personnelles sont potentiellement valorisables sur le CV. Au fond, l'école de commerce est le lieu par excellence de l'extro-détermination des individus par des référents non pas à soi-même, mais à un projet, à une fin professionnelle – située ailleurs et dans le futur, mais pourtant omniprésente. Cette injonction au projet pose la question de la liberté du « sujet » car même si chaque projet est, *in fine*, singulier et unique, « l'assignation à projet » peut avoir un effet « forclusif » et conduire à un rapport contraint à soi et à l'avenir. Ce faisant, l'étudiant se transforme progressivement en « personne organisationnelle » (Mottis, Thévenet, 2007) qui apprend à se définir par la place et la position relative que lui ac-

cordera son futur employeur, avec un delta de transfiguration plus ou moins fort entre la personnalité de départ et celle d'arrivée, allant de la reproduction (« deviens ce que tu es ») à une véritable conversion (« deviens un autre »). L'espace de l'école est « clos » car il renvoie à un « entre-soi » qui subsume l'espace social et peut se recréer partout ailleurs, y compris à l'international : à l'étendue des horizons géographiques envisagés répond donc la relative exigüité des espaces sociaux. Le rapport au temps est, quant à lui, profondément marqué par la saturation (c'est-à-dire l'absence de « vacances » et d'interstices entre deux activités), d'une part, et par l'optimisation, d'autre part. Il préfigure le « véritable » manager ou cadre d'entreprise, nécessairement suroccupé et dont le présent est « envahi » par la préparation de l'avenir, par des conduites intentionnelles chargées d'orienter l'action et qui donnent sens à un avenir désiré (Boutinet, 1990).

À l'Insa, la professionnalisation est au contraire « scindée » dans la mesure où la dimension académique ne se préoccupe pas de sa propre utilité, même si elle est indispensable et demeure une fin en soi. 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 d'ailleurs que les étudiants aient l'occasion de se demander quel type d'ingénieur ils souhaitent devenir. Il existe de nombreux « interstices » de temps et d'espaces en dehors de l'école (dans d'autres cours, par d'autres intervenants, dans les stages et les projets) permettant à cette professionnalisation de s'accomplir, souvent en totale méconnaissance de la part de l'institution. Le temps et le lieu de l'école restent donc très protégés par la force du titre même d'ingénieur, ce qui permet de renvoyer à « plus tard » la question du professionnel : il s'agit en quelque sorte d'un impensé qui ne pose ni question ni problème. Dit autrement, l'école d'ingénieurs s'intéresse exclusivement à la partie « intellectuelle » et scientifique de l'individu, en lui laissant des espaces et des temps pour se forger individuellement et personnellement. Cette séparation nette entre la dimension scientifique prise en charge par l'institution et toutes les autres dimensions – sociales, affectives, professionnelles – de l'étudiant est d'autant plus marquée que l'image de

l'ingénieur est suffisamment plastique et protéiforme pour se prêter à des mises en forme très diverses et que les enseignants eux-mêmes ne tiennent pas à prendre en charge la fonction consistant à parler d'un « monde professionnel » qu'ils ne connaissent pas et qui ne constitue pas leur modèle de valorisation professionnelle. L'espace y est donc « ouvert » sur le reste des mondes (sociaux, professionnels, amicaux, etc.) de l'étudiant et le temps y est « lâche », ouvert aux notions de vacuité et de disponibilité. La plénitude (au sens d'un temps plein) et l'optimisation ne sont pas recherchées en soi, puisque coexistent deux espaces parallèles – scolaire et extrascolaire – ayant chacun son propre rythme. *In fine*, la capacité des étudiants à s'emparer de cet espace de liberté extra-académique relève de leur seule responsabilité et creuse l'écart entre une confiance en soi « scolaire » forte et un manque d'assurance – qui peut aller jusqu'à la dévalorisation – personnel et/ou professionnel.

Enfin, l'université, et plus particulièrement son master 2 professionnel, procure davantage une professionnalisation « latente » dans le sens où, que ce soit par manque de moyens ou par vocation affirmée, elle s'effectue par défaut et n'est à aucun moment explicitée comme objectif du programme en tant que tel. Les étudiants acquièrent des atouts non pas tant par le contenu que par la posture (approche critique, capacité à interroger les situations, capacité de mise en cause de soi, etc.) ou par les outils (construction de projet, méthodes d'enquête, études de cas), voire par les difficultés rencontrées (obligation d'être soutenu de famille, de travailler pour payer ses études, etc.). Le cadre peu normatif et faiblement 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 et/ou professionnel. L'université se projette très peu dans l'avenir et l'ailleurs des étudiants, qu'elle ne cherche ni à préparer, ni à aménager, ni à connaître, sinon de façon impersonnelle. D'une certaine manière, la fonction explicite de professionnalisation que soutient l'institution ne correspond pas au discours officiel mettant en valeur les nouvelles missions de l'université soucieuse de l'insertion de ses étudiants. La fonction latente (Merton, 1997) de la

professionnalisation pourrait dès lors faire de l'université, en même temps que celle-ci opère sa transformation (autonomie des universités), un lieu consistant à organiser celle des populations qu'elle forme : c'est-à-dire forcer artificiellement l'adéquation entre formation et emploi et développer l'autonomie des étudiants dans le prolongement du modèle anglo-saxon dont se rapprochent les écoles de commerce. Il en résulte une liberté de choix (Charles, 2015), de pensée et de définition de soi à laquelle tiennent étudiants et enseignants, mais aussi une forme d'anomie que l'on peut opposer en quelque sorte à la « communauté » et à la totalité, constituées par Neoma. Cette contrainte ou cette possibilité d'être soi-même conduit dès lors à des conceptions de la réussite et du possible à la fois plus ouvertes et plus déterminantes dans leurs effets à long terme qui rétroagissent sur le « prestige » de l'institution elle-même. Comme en école d'ingénieurs, la frontière entre l'espace universitaire et les autres lieux de vie y est poreuse et la circulation entre les deux espaces fluide. Le temps n'y est ni saturé ni optimisé, mais « ouvert ». Mais, contrairement à l'école de commerce qui *est* et qui résume le monde de l'étudiant, l'université n'est qu'à la croisée des multiples mondes qui le constituent. *In fine*, on serait tenté de parler d'« impératif » de destin en école de commerce, de destin « assuré » en école d'ingénieurs et de destin « à inventer » en université.

Au-delà des différences constatées entre les trois institutions et synthétisées ci-dessus, il nous faut maintenant réinterroger, comme nous l'avions annoncé en introduction, 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 néolibérales, dans les écoles de commerce en particulier. Tout d'abord, il semble que les trois institutions se réfèrent effectivement 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 – et en particulier le stage long – dont les interviews réalisées dans les trois structures ont abondamment montré l'importance dans l'acquisition de compétences, dans la

socialisation, dans la détermination du projet professionnel, dans la capacité à exercer un recul critique sur le monde professionnel, etc. Mais nous pouvons y ajouter, selon l'institution concernée, de multiples autres dispositifs (projets, conférences de professionnels, visites d'entreprises, années de césure, etc.) tout aussi intermédiaires et liminaux. Ces dispositifs sont plus ou moins développés et diversifiés dans les trois institutions, 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 de nos interlocuteurs adhère à leur principe et n'en remet jamais en cause l'utilité, la pertinence ou même la nécessité. Cette première caractéristique de la logique adéquationniste nous semble donc être parfaitement intégrée et unanimement partagée et c'est souvent à son aune que la formation est jugée positivement ou négativement par les étudiants ou diplômés qui ont tous intériorisé cette « préprofessionnalisation » et la logique qui la sous-tend, ne lui envisageant guère d'alternative possible ou souhaitable. À ce titre, par défaut ou par effectivité, l'adéquationnisme constitue bel et bien le modèle de référence dominant de nos interlocuteurs et l'étalon grâce auquel ils évaluent leurs chances d'insertion professionnelle.

Mais il nous faut néanmoins apporter deux relativisations à ce qui précède. La première est que la formation universitaire rassemble des profils bien plus variés que les deux écoles et cette diversité même tend toutes proportions gardées à la rapprocher – dans les faits et par nécessité plutôt que dans les intentions et par principe – de la logique suédoise d'imbrication des études et de l'emploi. C'est aussi en ce sens que nous avons pu parler d'une préprofessionnalisation « latente » pour cette institution dans laquelle ni l'intégration totale, ni la scission ne prévalent vraiment et où les « frontières » sont plus difficiles à marquer. De nombreux étudiants sont contraints d'occuper des « petits boulots » pour financer leurs études, d'autres sont là dans le cadre d'une formation professionnelle continue ou d'une reprise d'études assortie ou non d'une réorientation et, pour ces populations, la (pré)professionnalisation ne saurait donc avoir le même sens que pour les parcours beaucoup plus rectilignes et standardisés rencontrés dans les deux écoles. Et, si ces étudiants semblent être en mesure de percevoir les vertus et les apports de cette forme de professionnalisation « atypique »

(au regard du modèle dominant français), rien ne dit qu'ils seront en mesure de la valoriser auprès de futurs employeurs dont les critères de jugement sont structurés par un modèle adéquationniste dominant qui oriente leurs attentes et leur jugement vers d'autres formes d'expériences.

La seconde relativisation à la force de la logique adéquationniste est que son caractère de modèle de référence est beaucoup moins vrai et unanime si l'on envisage comme Charles (2015, p. 120) l'adéquationnisme comme la nécessité et la capacité à « *préparer l'étudiant à un métier ou à un champ professionnel précis via l'acquisition de savoir-faire spécifiques* ». En effet, nous l'avons vu dans les entretiens, la (pré) professionnalisation consiste d'autant moins systématiquement aux yeux de nos interlocuteurs à améliorer l'adéquation entre emploi et formation qu'ils ont intégré, à tort ou à raison, le fait que le premier est appelé à être évolutif, incertain, voire pluriel ou fragmentaire, que ce soit par opportunité (multiplicité des voies offertes) ou par contrainte (incertitude quant aux emplois réellement accessibles, état et évolutivité du marché de l'emploi). À vrai dire, si adéquationnisme il y a dans l'esprit de nos interlocuteurs (nous ne parlons pas ici des conceptions officielles développées et communiquées par les institutions), il s'agit en réalité de ce que nous pourrions nommer un adéquationnisme « élargi ».

En effet, l'adéquationnisme au sens étroit du terme semble avoir de moins en moins de place dans le discours des étudiants et diplômés interrogés en raison de son caractère irréaliste et vain, voire contre-productif ou dangereux. Pour paraphraser Nicolas Charles, un bon nombre parmi les personnes interrogées semblent davantage envisager leur cursus comme un moyen de les « *préparer à un métier ou à un champ professionnel inconnu et appelé à changer grâce à l'acquisition de savoir-faire génériques et d'un savoir-être adapté* » : s'il reste quelque chose auquel se préparer, c'est, en termes de posture comme en termes d'emploi, à l'impermanence et à l'incertitude, voire à l'impératif de se préparer tout au long de la carrière. Ceux-là ne parlent pas de métiers ou champs professionnels spécifiques, mais plutôt d'un parcours encore inconnu dont le but reste lui aussi indéterminé. Si la référence adéquationniste n'est pas abandonnée par ces profils, il prend une tout autre forme



que celle qu'il pouvait présenter par le passé puisque le problème devient dès lors pour eux de se préparer... à tout, et donc de développer les compétences indispensables à cette nécessaire adaptation, celles-ci étant envisagées de manières différentes dans les trois institutions et selon les individus (capacité d'analyse critique, méthodologie de travail, culture générale scientifique, capacité à se mettre en question, capacité d'apprentissage, etc.). En fait, la question n'est pas vraiment pour eux de savoir si, de manière abstraite, la formation qu'ils suivent est ou non en adéquation avec un ou des métiers ou champs professionnels spécifiques : cette question est purement théorique et ne répond pas à celle des métiers qui leur sont réellement accessibles au-delà de l'officialité, de la durée de vie des besoins auxquels ils répondent ou des organisations qui les abritent, de la concurrence à laquelle ils seront soumis, etc.

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 cette 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, ce qui peut impliquer d'aller jusqu'à rendre acceptable une forme de précarité (subjective et objective) croissante, à faire admettre qu'être formé et adapté à un métier ne le rend pas recruteur à court terme et à mettre en évidence les effets de concurrence entre formations sur un même segment professionnel. ■

## –BIBLIOGRAPHIE–

- Aballéa, F. (2000), « Prospective et risque », *Connaissance et risque, Innovations et sociétés*, Rouen, Presses universitaires de Rouen, n° 1, p. 157-183.
- Annot, E. (2012), « Accompagnement pour l'orientation et l'insertion à l'université : le changement dans la continuité ? », in Devineau, S., Léger, A. (dir.), *Formation, qualification, emploi en Normandie*, Caen, Presses universitaires de Caen, p. 153-169.
- Apec (2008), « Sphères privée et professionnelle des cadres. Clivages et interactions », *Les Études de l'emploi cadre*, juin.
- Apec (2010-2015), *L'Insertion professionnelle des jeunes diplômés : promotions 2009 à 2014*, Paris, Apec, coll. « Les études de l'emploi cadre ».
- Apec (2015), *Les Jeunes Diplômés de 2014 : situation professionnelle en 2015*, Paris, Apec, coll. « Les études de l'emploi cadre », septembre, n° 67.
- Apec (2016a), *L'Insertion professionnelle des jeunes diplômés : promotion 2013*, Paris, Apec, coll. « Les études de l'emploi cadre », janvier, n° 1.
- Apec (2016b), *Les Effectifs cadres en France fin 2015*, Paris, Apec, coll. « Les études de l'emploi cadre », octobre, n° 47.
- Arents, P. (1955), « Exposé des motifs, document remis au Comité d'études de la réforme de l'enseignement pour la séance du 4 avril 1955 », in Palazzeschi, Y. (1998), *Introduction à une sociologie de la formation. Anthologie de textes français, 1944-1994*, Paris, L'Harmattan, vol. 1, p. 137-139.
- Arents, P. (1959), « Loisirs et éducation permanente », *Esprit*, juin (« Le loisir »), n° 274, p. 1085-1092.
- Baraton, M. (2006), « De la difficulté à devenir cadre par promotion », *INSEE Première*, n° 1062, janvier.
- Barreau, O. (2005), « L'accompagnement pédagogique et le suivi personnalisé des élèves. Être coresponsables », colloque FESIC, 14-15 mars.
- 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, p. 316-339.
- Bastien, C. Cretin, A. Marthon, C. (2008), « La différenciation des corps de l'élite scolaire. Le goût corporel des élèves en classe préparatoire aux grandes écoles », *Regards sociologiques*, n° 35, p. 1-26.
- Beck, U. (2001), *La Société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*, Paris, Aubier, coll. « Alto » (édition originale allemande : 1986).
- Béduwé, C. Mora, V. (2016), « Comment se professionnalisent les étudiants ? », in Lemistre, P. Mora, V. (coord.), *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université*, Paris, Céreq, coll. « Céreq échanges », décembre, n° 3, p. 59-78.
- Bernard, L. (2012), « Le capital culturel non certifié comme mode d'accès aux classes moyennes. L'entregent des agents immobiliers », *Actes de la recherche en sciences sociales* 1/2012, n° 191-192, p. 68-85.
- Berry, M. (1983), *Une technologie invisible – L'impact des instruments de gestion sur l'évolution des systèmes humains*, Paris, Centre de recherche en gestion de l'école polytechnique, Cahiers de recherche, juin.
- Bidois, A. (1999), *Contribution à une histoire sociale de la formation d'ingénieurs à Rouen : de l'ICR à l'INSA*, Rouen, Université de Rouen, mémoire de maîtrise en sociologie.
- Bidois, A. (2003), « La formation des ingénieurs chimistes à Rouen, 1895-1985 », *Formation Emploi*, juillet-septembre, n° 83, p. 65-76.
- 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, p. 89-107.
- Boltanski, L. Chiapello, E. (1999), *Le Nouvel Esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- Borzeix, A. Linhart, D. (1988), « La participation : un clair-obscur », *Sociologie du travail*, Vol. 30, n° 1, p. 37-53.
- Bouffartigue, P. (2001), *Les Cadres. Fin d'une figure sociale*, Paris, La Dispute.
- Bouffartigue, P. Gadéa, C. (2000), *Sociologie des cadres*, Paris, La Découverte, coll. « Repères ».
- Bourdieu, P. (1979), *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».

- Bourdieu, P. (1989), *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».
- Boutinet, J.-P. (1990), *Anthropologie du projet*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Psychologie d'aujourd'hui ».
- Boutinet, J.-P. (dir.) (2009), *L'ABC de la VAE*, Toulouse, Éditions Érès, coll. « Éducation-Formation ».
- Cadin, L. DeFillippi, R. Guérin, F. (2006), "HRM Practices in the Video Games Industry: Industry or Country Contingent?", *European Management Journal*, vol. 24, n° 4, August, p. 288-298.
- Cadin, L. Laroche, H. Falcoz, C. (2004), « Le manager en tant que managé : mandat, jugements et évaluation », *15<sup>e</sup> Congrès de l'AGRH*, Montréal, Québec (Canada).
- Caille, A. (1919), « ICR », *Bulletin de la société industrielle de Rouen*, n° 5, Rouen.
- Calmand, J. Ménard, B. Mora, V. (2015), « Faire des études supérieures, et après ? Enquête Génération 2010 – Interrogation 2013 », *NEF – Notes Emploi Formation du Céreq*, septembre, n° 52.
- Céreq (2014), *Quand l'école est finie. Premiers pas dans la vie active de la génération 2010*, Paris, Céreq.
- CGE (2013-2016), *L'Insertion des diplômés des grandes écoles*, Paris, Conférence des grandes écoles.
- Charles, N. (2014), « Quand la formation ne suffit pas : la préparation des étudiants à l'emploi en Angleterre, en France et en Suède », *Sociologie du travail*, vol. 56, n° 3, p. 320-341.
- Charles, N. (2015), *Enseignement supérieur et justice sociale. Sociologie des expériences étudiantes en Europe*, Paris, La Documentation française, coll. « Études & recherche ».
- Cousin, O. (2008), *Les Cadres à l'épreuve du travail*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Le sens social ».
- Darmon, M. (2013), *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte, coll. « Laboratoire sciences sociales ».
- Derouet, A. (2015), « La composition du corps professoral comme reflet du rapport des écoles d'ingénieurs au(x) monde(s) économique(s) », *Formation Emploi*, octobre-décembre, n° 132, p. 33-50.
- DiMaggio, P. J. Powell, W. W. (1983), "The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields", *American Sociological Review*, vol. 48, n° 2, p. 147-160.
- Dubar, C. (2004), « Les tentatives de professionnalisation des études de sociologie : un bilan prospectif », in Lahire, B. (dir.), *À quoi sert la sociologie ?*, Paris, La Découverte/Poche, p. 95-117.
- Dubet, F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- Dujarier, M.-A. (2015), *Le Management désincarné. Enquête sur les nouveaux cadres du travail*, Paris, La Découverte.
- Dupeyrat, G. (2002), *Rapport à Monsieur le Ministre délégué à l'enseignement professionnel*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie.
- Elias, N. (1996), *Du temps* (traduit de l'allemand par Hulin, M.), Paris, Fayard.
- Enlart, S. Charbonnier, O. (2010), *Faut-il encore apprendre ?*, Paris, Dunod.
- Falcoz, C. (2003), *Bonjour les managers, adieu les cadres !*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Felouzis, G. (2008), « Des mondes incertains : les universités, les diplômés et l'emploi », *Formation Emploi*, janvier, n° 101, p. 135-147.
- Freitag, M. (2002), *L'Oubli de la société. Pour une théorie critique de la postmodernité*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, coll. « Sociologie contemporaine ».
- Gadéa, C. (2003), *Les Cadres en France. Une énigme sociologique*, Paris, Belin, coll. « Perspectives sociologiques ».
- Génot, C. (1992), « Cadres : le jeu des quatre familles », *Management et conjoncture sociale*, n° 391, p. 391-415.
- Giret, J.-F. Moullet, S. (2008), « Une analyse de la professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur à partir de l'insertion de leurs diplômés », *Net.doc Céreq*, février, n° 35.
- Goffman, E. (1973), *La Mise en scène de la vie quotidienne, Vol 1 : La Présentation de soi*, Paris, Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».

- Guérin, F. Le Goff, J.-L. (2016), « La formation des cadres à l'université : quelles connaissances pour quelle(s) économie(s) ? », *Colloque international « Sortir de la confusion des savoirs et des valeurs par la différenciation des domaines du symbolique et des textes. Enjeux pour l'enseignement, l'éducation et la formation »*, Rouen, 19-21 mai.
- IESF (2013-2015), *Enquête nationale sur les ingénieurs*, Paris, IESF, 24<sup>e</sup> à 26<sup>e</sup> éd.
- Lazuech, G. (1999), *L'Exception française. Le modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Le sens social ».
- Lazuech, G. (2000), « Recruter, être recruté. L'insertion professionnelle des jeunes diplômés d'écoles d'ingénieurs et de commerce », *Formation Emploi*, n° 69, p. 5-19.
- Le Breton, D. (2013), *Conduites à risque*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Quadrige ».
- Le Gall, B. Soulié, C. (2007), « Massification, professionnalisation et réforme du gouvernement des universités : une actualisation du conflit des facultés en France », in Charle, C. Soulié, C. (dir.), *Les Ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Paris, Syllepse, coll. « La politique au scalpel », p. 173-208.
- Leclercq, E. (2006), « Qualification, compétence, certification : enjeux pour les Universités », *Journée d'étude « Usages sociaux de la notion de compétence : quels savoirs ? Quels individus ? »*, Paris, CNAM, 9 mars.
- Lefebvre, O. (dir.) (2014), *L'État de l'enseignement supérieur et de la recherche en France*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, avril, n° 7.
- Lemaître, D. (2011), « Professionnalisation et modèles professionnels dans les grandes écoles françaises », *Recherche & formation*, n° 66, p. 93-106.
- Lorenz, C. (2007), « "L'économie de la connaissance", le nouveau management public et les politiques de l'enseignement supérieur dans l'Union européenne », in Charle, C. Soulié, C. (dir.), *Les Ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Paris, Syllepse, coll. « La politique au scalpel », p. 33-52.
- Merton, R. K. (1997), *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Armand Colin, coll. « U sociologie » (édition originale américaine : 1949).
- Mispelblom-Beyer, F. (2003), *Encadrer, un métier impossible ?*, Paris, Armand Colin, coll. « Sociétales ».
- Morales, J. (2013), « Le projet professionnel des contrôleurs de gestion : analyser des données pour aider les managers à prendre des décisions rationnelles ? », *Comptabilité-contrôle-audit*, t. 19, n° 2, p. 41-70.
- Mottis, N. Thévenet, M. (2007), « Des professionnels pressés sur un semblant de marché », *Revue française de gestion*, vol. 33, n° 178-179, p. 195-209.
- Observatoire de la vie étudiante, des formations et de l'insertion professionnelle (2015a), « Devenir des diplômés de la promotion 2012/2013 de l'université de Rouen. Après un master 2 », Rouen, Université de Rouen, octobre.
- Observatoire de la vie étudiante, des formations et de l'insertion professionnelle (2015b), « Le devenir des étudiants », *La Lettre de l'Ovefip*, Université de Rouen, décembre, n° 104.
- Observatoire de la vie étudiante des formations et de l'insertion professionnelle (2015c), « La rentrée universitaire 2015-2016 », *La Lettre de l'Ovefip*, Université de Rouen, novembre, n° 103.
- Observatoire de la vie étudiante, des formations et de l'insertion professionnelle (2015d), « L'OVE 2014. Effectifs et résultats 2013-2014 », *La Lettre de l'Ovefip*, Université de Rouen, août, n° 102.
- Observatoire de la vie étudiante, des formations et de l'insertion professionnelle (2014a), « Le devenir des étudiants », *La Lettre de l'Ovefip*, n° 101, novembre, Université de Rouen.
- Observatoire de la vie étudiante, des formations et de l'insertion professionnelle (2014b), « La rentrée universitaire 2014-2015 », *La Lettre de l'Ovefip*, Université de Rouen, novembre, n° 100.
- Observatoire de la vie étudiante, des formations et de l'insertion professionnelle (2013a), « La poursuite d'études après un master », *La Lettre de l'Ovefip*, Université de Rouen, décembre, n° 96.
- Observatoire de la vie étudiante, des formations et de l'insertion professionnelle (2013b), « La rentrée universitaire 2013-2014 », *La Lettre de l'Ovefip*, Université de Rouen, octobre, n° 95.
- Observatoire de la vie étudiante des formations et de l'insertion professionnelle/DEPE (2016), *Les Étudiants en chiffres. 2015-2016*, Rouen, Université de Rouen.

- Observatoire de la vie étudiante des formations et de l'insertion professionnelle/DEPE (2015), *Les Étudiants en chiffres. 2014-2015*, Rouen, Université de Rouen.
- Peretti, J.-M. Cazal, D. (1995), *L'Europe des ressources humaines*, Paris, Liaisons.
- 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.
- Petriglieri, G., Petriglieri, J. L. (2010), "Identity Workplaces: the Case of Business Schools", *Academy of Management Learning & Education*, vol. 9, n° 1, p. 44-60.
- Postiaux, N. Romainville, M. (2011), « Compétences et professionnalisation. La compétence asservit-elle l'Université au monde professionnel, la faisant ainsi renoncer à son idéal pédagogique ? », *Éducation et formation*, décembre, n° 296, p. 46-55.
- Pourrat, Y. (2009), « La motivation des élèves ingénieurs dans le choix de leurs études », *Les Études CDEFI*, septembre, n° 1.
- Pralong, J. (2011), « Les projets n'engagent que ceux qui y croient ! Une étude longitudinale des projets, performances et compétences », *Revue française de gestion*, vol. 7, n° 216, p. 15-31.
- Primon, J.-L. (2007), « Abandon des études universitaires et insertion professionnelle des étudiants en France », in Charle, C. Soulié, C. (dir.), *Les Ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Paris, Syllepse, p. 209-229.
- Protassieff, S., et al. (2014), *Le Marketing de soi*, Paris, Eyrolles, coll. « Emploi & carrière ».
- Roqueplo, P. (1992), « L'expertise scientifique, consensus ou conflit ? », *La Terre outragée. Les experts sont formels*, Paris, Autrement, p. 157-169.
- Rosa, H. (2010), *Accélération. Une critique sociale du temps*, Paris, La Découverte, coll. « Théorie critique ».
- Sonntag, M. (2007), « Les formations d'ingénieurs. Des formations professionnelles et professionnalisantes. Orientations, contenus, contextes », *Recherche et formation*, n° 55, p. 11-26.
- Tortonese, P. (2009), « La professionnalisation de l'université n'est pas la solution », *Le Monde*, 22 octobre.
- Tralongo, S. (2008), « La méthode du "Projet personnel et professionnel" : un "travail de soi" des étudiants », *Sociologies pratiques*, vol. 2, n° 1, p. 95-105.
- Trépos, J.-Y. (1996), *La Sociologie de l'expertise*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».
- Wittorski, R. (2012), « La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n° 28-1. <http://ripes.revues.org/580> [mis en ligne le 20 avril 2012].
- Yin, R. K. (1994), *Case Study Research. Design and Methods*, Sage Publications, 2<sup>nd</sup> ed.

## –NOTES–

**-NOTES-**

# – L'OBSERVATOIRE DE L'EMPLOI CADRE –



L'observatoire de l'Apec réalise des études pour mieux comprendre le marché de l'emploi des cadres et anticiper les tendances à venir, en matière de modalités de recrutement et de fidélisation, de processus de mobilité, d'évolution des métiers et des compétences. Les études publiées s'articulent autour de trois grands axes :

- analyser les besoins, les difficultés et les processus de **recrutement** des cadres ;
- comprendre les **trajectoires** des cadres, leurs parcours et les inégalités qui peuvent en résulter ;
- révéler les évolutions des métiers et des **compétences** des cadres en lien avec les transformations sociétales.

## LES DERNIÈRES ÉTUDES PARUES DANS LA COLLECTION « TRAJECTOIRES : PARCOURS ET INÉGALITÉS »

- *Inégalités en début de carrière - Des conditions d'emploi moins favorables pour les femmes même à formation équivalente*, mars 2019.
- *Les stratégies de carrière des ingénieur-e-s dans l'industrie des semi-conducteurs*, mars 2019.
- *Rapport au travail et mobilité professionnelle : 7 types de cadres*, mars 2019.
- *Jeunes diplômé-e-s : une bonne insertion qui n'empêche pas des projets de mobilité*, décembre 2018.
- *Les jeunes diplômé-e-s dans les ressources humaines : situation professionnelle*, décembre 2018.

Toutes les études de l'Apec sont disponibles gratuitement sur le site [www.corporate.apec.fr](http://www.corporate.apec.fr) > Nos études



NOUS RENCONTRER, C'EST AVANCER.

**ISBN 978-2-7336-1121-7**  
**JUIN 2019**

Cette étude a été réalisée dans le cadre d'un partenariat de recherche avec l'Insa Rouen Normandie, l'université de Rouen Normandie 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).

Directeur de la DDEA : Pierre Lamblin.

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

**ASSOCIATION POUR L'EMPLOI DES CADRES**  
**51 BOULEVARD BRUNE – 75689 PARIS CEDEX 14**

**CENTRE DE RELATIONS CLIENTS**

**0 809 361 212** Service gratuit + prix appel

**DU LUNDI AU VENDREDI DE 9H À 19H**

\*prix d'un appel local

© Apec

Cet ouvrage a été créé à l'initiative de l'Apec, Association pour l'emploi des Cadres, régie par la loi du 1<sup>er</sup> juillet 1901 et publié sous sa direction et en son nom. Il s'agit d'une œuvre collective, l'Apec en a la qualité d'auteur.

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).